

Ewa Nowak

Demokracja zaczyna się w umyśle. Rozwijając osobowość demokratyczną¹

Pamiętaj matko, coś tu powiedziała,
Że ja swobodnie mogę mówić z tobą.
Eurypides, *Elektra*, 1055–1056

1. Demokracja: przepaść pomiędzy ideałami i zachowaniem

Zarówno w młodych jak i starych demokracjach widnieje przepaść między demokratycznymi ideałami a ludzkimi zachowaniami. Aktywność obywatelska spada wprost proporcjonalnie do wzrostu nierówności ekonomicznych, społecznych i edukacyjnych. Nie wystarczy więc tworzenie kolejnych, jeszcze doskonalszych teorii demokracji, skoro w tym samym czasie jednostki przestają mówić i słuchać się nawzajem, a „wirtualne zrzeszenia”² (Gastil, 2000: 3) – choćby przykładowi Anonymous – „wydają więcej osądów” (często o globalnych następstwach!) aniżeli obywatele z prawdziwego zdarzenia. Tymczasem

na arenie politycznej deliberacja twarzą w twarz wydaje się właściwsza, jest bowiem zgodna z naturą decyzji politycznych. Żywiol polityczny wypełnia materia wieceł złożona, toczą się tu konflikty moralne... Już sama ta złożoność

¹ Niniejsze studium powstało dzięki dwuletniemu grantowi przyznanemu autorce przez Fundację Alexandra von Humboldta (miejsce realizacji grantu: Uniwersytet w Konstancji, 2008-2010). Autorka składa Fundacji serdeczne podziękowania.

Pierwodruk: E. Nowak (2013), „Democracy begins in the mind. Developing democratic personality”. W: E. Nowak, D. Schrader, B. Zizek (eds.), *Educating Competencies for Democracy*, ss. 399-416, Peter Lang Edition, Frankfurt am Main. Copy Rights by E. Nowak. Przekładu dokonano za zgodą autorki i redakcji.

² John Gastil, *Is face-to-face citizen deliberation a luxury or a necessity for democracy?* Artykuł wygłoszony podczas Workshop on Communication and Civic Engagement, Washington 2000, s. 3.

wymaga więcej demokratycznych metod dyskusji, toczących się w najrozmaitszych grupach...³.

Kompetencje moralne, dyskursywne i demokratyczne należy zatem wspierać po to, by obywatele tworzyli żywą demokrację: by liczyły się nie tylko anonimowe głosy, lecz przede wszystkim konkretna kooperacja na rzecz zmian. Edukacja demokratyczna powinna więc zapewnić warunki umożliwiające jak najwcześniejsze ćwiczenie owych kompetencji⁴.

Ucząc studentów etyki i filozofii często obserwuję, że dyskusje o demokracji najczęściej zmiernają ku podręcznikowej abstrakcji. Rosen⁵ zarzuca edukacji demokratycznej (zważmy: edukacji, nie zaś badaniom) „nadmierną profesjonalizację”, a Berkowitz dodaje, że nie powinna się ona wyczerpywać w „w obopólnym pogłębianiu racji i uzasadnień”⁶. Większość studentów nigdy nie doświadczyła demokracji na własnej skórze. Otwarty, wolny od ideologii i strategii nastawionych na „wygraną” dyskurs, w którym ludzie starają się wspólnie i we wzajemnym posznowaniu rozwiązać jakiś problem, jest im słabo znany: w najlepszym razie studentom wmówiono, że wzorem demokratycznego dyskursu jest „debatą oksfordzka”.

W Polsce prasa i telewizja nie wzmacniają niczyich zachowań demokratycznych. Rodzima demokracja nadal nosi znamiona posttotalitarne. Określenie „posttotalitarny” oznacza tutaj, że wprawdzie konstytucja wyraża demokratyczne ideały i zasady, jednakże jednostki pielęgnują głęboko w nich zakorzenione obyczaje przeddemokratyczne – zachowania już to władcze, już to poddańcze; pogardę dla inaczej myślących albo lęk przed nimi; omijanie, naginanie i podważanie sensu prawomocnych reguł społecznych itp. Zachowując się w taki sposób, ludzie tworzą między sobą relacje hierarchiczne, powielane i wzmacniane także w edukacji. Dwie osoby stojące naprzeciw siebie nie mają pewności, czy stają na wysokości swoich oczu, czy też jedna ma pozycję nadrzędną, a druga – podrzędną. W tych warunkach moż-

³ Ibidem, s. 4.

⁴ Anne Colby i in., *Educating for Democracy*, Jossey-Bass, San Francisco 2009, s. 134.

⁵ Michael Rosen, *Dignity. Its History and Meaning*, Harvard University Press, Cambridge Mass. 2012, s. XIII.

⁶ Marvin Berkowitz, „Discourse, development, and education”, w: Fritz Oser, Wiel Veugelers (eds.), *Getting involved*, Sense Publishers, Rotterdam & Taipei 2008, s. 194.

liwe jest wydawanie poleceń i zarządzeń, posłuszeństwo, wzajemna kontrola i nieufność: nie ma tu jednak mowy o kooperacji, zaufaniu i wspólnocie. Asymetryczne interakcje mają silny wpływ na kształt i działanie dyskursów oraz instytucji społecznych (w tym zwłaszcza szkół wraz z ich pionowymi, *quasi*-militarnymi hierarchiami, w których uczeń zajmuje najniższy „szczebelek”). W rezultacie, rodzime życie „demokratyczne” nie jest dla nikogo źródłem demokratycznych doświadczeń: nie ma gdzie nabyć demokratycznych umiejętności, których każdy obywatel w demokracji niezbędnie potrzebuje. Uporczywie niedemokratyczne obyczaje wskazują, że w wielu umysłach musiały utrwalić się odnośne struktury kognitywne. Stąd właśnie wnoszę, że człowiek nie potrafi żyć demokratycznie, dopóty jego umysłowość nie jest wystarczająco demokratyczna. Demokracja zaczyna się zatem w ludzkim umyśle i, jako taka, zakłada istnienie czegoś w rodzaju demokratycznej osobowości.

Założenia takie wiele lat temu zaproponował Georg Lind, twórca edukacyjno-rozwojowej, popartej badaniami naukowymi teorii demokracji. Za Lindem, Sandbergerem i Bargelem⁷ możemy przyjąć, że o zintegrowanej osobowości demokratycznej można mówić wtedy, kiedy „dana osoba rozwinęła spójne relacje [struktury kognitywne – uzup. E.N.] pomiędzy różnymi orientacjami moralnymi, wartościami i celami”⁸. Habermas dodaje, że

ten rodzaj integracji obejmującej operacje kognitywne i stany emocjonalne właściwy jest osądowi moralnemu dojrzałemu zarówno co do funkcji uprawomocniającej, jak i co do stosowania norm⁹.

Arystoteles i Arendt wykazali, że poznanie moralne to nic innego aniżeli moc ludzkiego umysłu i jedna z cnót. Wzrost indywidualny i społeczny zakładają cnotę w takim właśnie znaczeniu, toteż podstawowym obowiązkiem moralnym jednych ludzi wobec drugich jest wzmacnianie zdolności umysłowej poprzez regularne ćwiczenie osądu

⁷ Georg Lind, Hans A. Hartman, Roland Wakenhut, „Moral competence and democratic personality”, w: G. Lind, H.A. Hartmann, R. Wakenhut (eds.), *Moral Judgments and Social Education*, Transaction Publishers, New Brunswick and London 1981/2010, s. 61.

⁸ *Ibidem*, ss. 55-78.

⁹ Jürgen Habermas, „Philosophical notes on moral judgment theory”, w: G. Lind, H.A. Hartmann, R. Wakenhut (eds.), *Moral Judgments and Social Education*, op. cit., s. 13.

moralnego w obliczu wymagających kontekstów społecznych, takich jak np. pytanie o sprawiedliwy werdykt.¹⁰ Kultura wykładu akademickiego nie jest w stanie wpoić nikomu takiej zdolności, ponieważ jej rozwój możliwy jest tylko poprzez jej praktykowanie. Oto dlaczego studenci I i II semestru zaczynają o wiele sprawniej i samodzielniej rozumuwać po kilku treningach, w których mieli okazję ćwiczyć zdolność osądu regularnie i przez dłuższy czas (np. po kilku dyskusjach przeprowadzonych metodą KMDD). Studenci rozumieją innych i sami czują się przez nich lepiej rozumiani, ponieważ wielokrotnie dyskutują o tym, co sami przeżywają i myślą, cyzelując nie tylko techniki retoryczne i argumentacyjne, lecz – nade wszystko – praktykując niezależny sąd, jego artykulację i modyfikację w obliczu demokratycznej różnorodności. Po raz pierwszy w życiu, często z niedowierzaniem, zaczynają czuć się członkami demokratycznej wspólnoty. Opisany efekt rozwojowy (który dokumentuję poniżej) stanowi bardzo silną motywację dla nauczyciela akademickiego. Należy też dodać, że w porównaniu z tradycyjnym wykładem akademickim pochłania wiele energii.

„W pełni rozwinięta osobowość demokratyczna”¹¹ zakłada więcej aniżeli „określoną konfigurację niepowiązanych ze sobą tendencji, przymiotów, cech charakteru”, powiada Lind. Wymaga ona od indywiduum „przyznawania się do własnych ideałów moralnych”¹² wtedy, gdy w otwartej dyskusji jest ono konfrontowane z cudzymi przekonaniami. Ponadto wymaga ona od indywiduum, aby stosowało podstawowe wartości demokratyczne, takie jak godność każdej osoby, szacunek i autonomia w sposób bezwarunkowy: „tylko wtedy, gdy konflikty są wolne od kontrowersji dotyczących wartości tak podstawowych, mają szansę na rozstrzygnięcie w drodze racjonalnego dyskursu”.¹³

W demokracji podstawowa kompetencja oznacza

zdolność podejmowania decyzji i budowania osądów, które mają charakter moralny (tzn. opierają się na pryncypiach wewnętrznych), i postępowania w zgodzie z tymi decyzjami i osądami¹⁴.

¹⁰ Arystoteles, *Etyka Nikomachejska* 1030a-1030b, przeł. D. Gromska, PWN, Warszawa 1956.

¹¹ Georg Lind i in., *Moral Judgments and Social Education*, op. cit., s. 75.

¹² Georg Lind, *Moral ist lehrbar*, Oldenbourg, München 2009, s. 31.

¹³ G. Lind i in., *Moral Judgments and Social Education*, op. cit., s. 62.

¹⁴ Lawrence Kohlberg, „Development of moral character and moral ideology”, w: Martin L. Hoffman, Louis W. Hoffman (eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. 1. Russel Sage Foundation, New York 1964, s. 425.

Istnieje niezliczona liczba kompetencji kognitywnych właściwych dla osobowości demokratycznej, np. racjonalno-dyskursywna rekonstrukcja własnych i cudzych uczuć bądź intuicji, zdolność podejmowania odpowiedzialności, zdolności kooperacyjne, zdolność reprezentowania innych osób (np. wyborców), *leadership* itd. Nie ma większego sensu wymieniać je wszystkie, ale sensowne wydaje się podkreślenie, że otwarcie indywidualnego umysłu na innych (w ich odmienności, tak konstytutywnej dla demokratycznego pluralizmu) możliwe jest tylko pod warunkiem rozwiniętej kompetencji osądu moralnego, ponieważ sążdenie dokonuje się w medium dyskursu. Wobec tego, w demokracji moralność jest zawsze już „interpersonalną moralnością”¹⁵, a

kluczową kompetencją jest kompetencja dyskursywna, [zaś] demokracja jest ze swej istoty instytucją moralną, obejmującą kompetencję konfrontacji z innymi ludźmi i odmiennymi opiniami. Uczestnicy takiej konfrontacji muszą być zorientowani na pryncypia moralne. Tego bowiem wymaga kompetencja rozstrzygania problemów i konfliktów społecznych w sposób racjonalny¹⁶.

2. *Ewaluuując jakość edukacji demokratycznej: polskojęzyczna wersja Testu Osądu Moralnego (2009)*

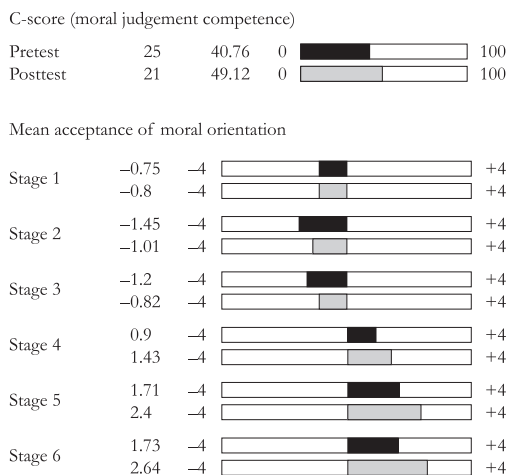
Georg Lind i jego koledzy rozpoczęli pracę nad Testem Osądu Moralnego (oryg. MUT, *Moralisches Urteil-Test*) w roku 1978¹⁷. Test jest wysoce precyzyjnym, eksperymentalnym instrumentem pomiarowym. O „teście” może być mowa tylko wtedy, gdy konfrontuje on uczestnika z jakimiś zadaniami. Test Osądu Moralnego zawiera dwa zadania moralne, tj. dwa dylematy: Dylemat pracowników i Dylemat lekarza. Są one wyzwaniem dla indywidualnej kompetencji kognitywnej, w tym wypadku dla kompetencji osądu moralnego. Test może być traktowa-

¹⁵ Rainer Döbert, Gertrud Nunner-Winkler, „Value change and morality”, w: G. Lind i in., *Moral Judgments and Social Education*, op. cit., s. 142.

¹⁶ G. Lind, *Moral ist lehrbar*, op. cit., s. 19-31.

¹⁷ W międzyczasie test używany jest w 39 wersjach językowych na całym świecie. Zob. kluczowe prace G. Lind: „Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes: Das Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung”, w: Fritz Oser, Wolfgang Althof (Hg.), *Moralische Selbstbestimmung*, Klett-Cotta, Stuttgart 1992, s. 204-208; „The meaning and measurement of moral judgment competence: A Dual-Aspect Model”, w: Daniel Fasko, Wayne Willis (eds.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*, Hampton Press, Cresskill, New York 2007, s. 185-220.

ny jako ważny, jeśli mierzy te procesy kognitywne i afektywne, które chce zmierzyć badacz, i jeśli spełnia określone kryteria naukowe. Test Osądu Moralnego mierzy indywidualną kompetencję osądu moralnego, jest jednak stosowany tylko do ewaluacji efektów edukacyjnych w grupach. Pokazuje efekt, jaki edukacja (zwłaszcza na poziomie akademickim) wywiera na rozwój kompetencji moralno-demokratycznych u studentów. Od 2000 dostępna jest wersja elektroniczna testu. Poniższy wykres pokazuje wpływ mojego kursu z wykorzystaniem Konstanckiej Metody Dyskusji nad Dylematem na kompetencję osądu moralnego w grupie 25 uczestników (UAM Poznań, 2011, ewaluacja początkowa i końcowa, N=21). Obraz elektroniczny pokazuje wskaźniki dla indywidualnych preferencji odnośnie do wszystkich sześciu orientacji w skali Kohlberga, dla obu dylematów, do których argumentację (6 argumentów x 2 sekwencje, „za” i „przeciw”, x 2 dylematy) oceniali uczestnicy testu:

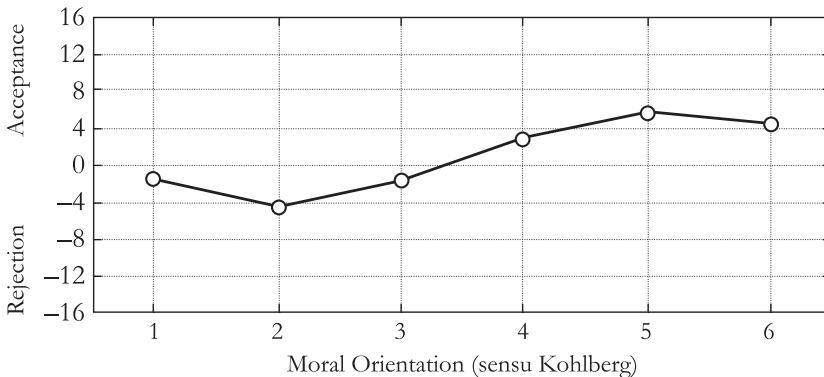


Wykres 1.

Legenda: Stage = stopień/orientacja w skali Kohlberga; wzrost kompetencji osądu moralnego wynika z różnicy między pomiarem początkowym i pomiarem końcowym (po zakończeniu programu edukacyjnego dla uczestników). Różnica wynosi 8,36 punktu (w 100-punktowej skali zaproponowanej przez G. Linda).

W 2009 r. powstała polskojęzyczna wersja Testu Osądu Moralnego, spełniająca kryteria naukowe określone przez twórców testu i certyfi-

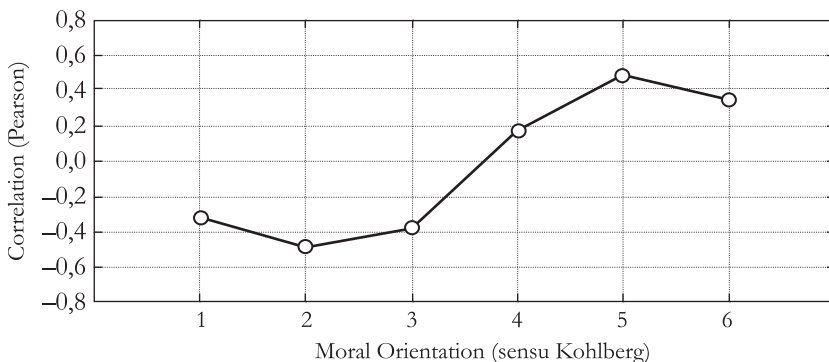
kowana przez Linda. W walidacji uczestniczyło 370 studentów z siedmiu różnych kierunków studiów: medycyny, prawa i administracji, ekonomii, filozofii, pedagogiki, socjologii i nauk technicznych. Dane spełniły kryterium „hierarchii preferencji”. Jak pokazano na poniższym wykresie, preferencje wznoszą się jednostajnie od pierwszego do szóstego poziomu orientacji moralnej w skali Kohlberga. Niewielka inwersja pomiędzy orientacją 1 i 2 oraz orientacją 5 i 6 występuje w niemal wszystkich studiach i w żaden sposób nie unieważnia tej wersji Testu Osądu Moralnego.



Wykres 2.

Zgodnie z dwuaspektową teorią moralności Georga Lindy, aspekt afektywny i kognytywny moralności mogą być mierzone osobno, za pomocą jednego instrumentu pomiarowego, mianowicie Testu Osądu Moralnego. Aspekt kognytywny jest tu rozumiany wyłącznie w znaczeniu performatywnym, tzn. nie ma mowy o jakiegokolwiek kompetencji, jeśli nie zaobserwowano przynajmniej dwukrotnie odnośnego zachowania – w tym przypadku chodzi o zachowanie oceniające 24

argumenty, towarzyszące dwóm zadaniom, tj. dylematom moralnym tworzącym rdzeń testu. Hierarchicznie uporządkowana preferencja odnośnie do orientacji moralnych wskazuje na aspekt afektywny osądu moralnego (siłę, z jaką uczestnik akceptuje oceniane argumenty moralne „za” i „przeciw” decyzji podjętej przez głównego aktora każdego z dylematów zawartych w teście). Dane zebrane w 2009 r. niemal modelowo spełniają kolejne kryterium naukowej ważności Testu Osądu Moralnego, tzw. paralelizm afektywno-kognitywny (wykres nr 3), rozumiany jako korelacja między sześcioma orientacjami moralnymi z jednej strony a wskaźnikiem kompetencji (tzw. C-score) z drugiej strony. Wystąpiły tu jedynie dwie niewielkie rozbieżności, ponownie związane z orientacjami 1 i 2 oraz orientacjami 5 i 6.



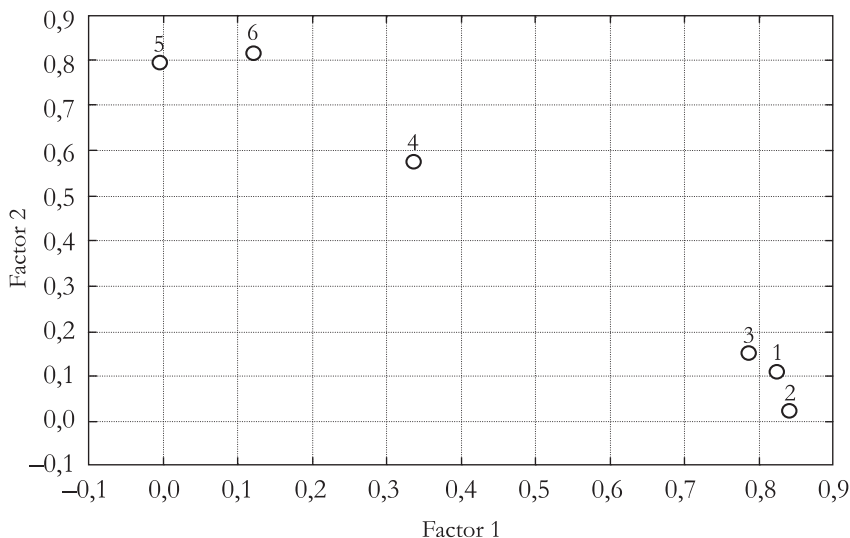
Wykres 3

Ponadto, polskojęzyczne tłumaczenie argumentacji odpowiadającej czwartej orientacji w skali Kohlberga w obu dylematach optymalizowano kilkakrotnie w pilotażowych studiach podjętych w roku 2008. Początkowo polscy studenci często niedoceniali argumentacji konwencjonalnej w Dylemacie pracowników, a przeceniali z kolei argumentację konwencjonalną w Dylemacie lekarza. Pierwsze zjawisko można

wyjaśnić w ten sposób, że po demokratycznych zmianach z roku 1989 Polacy nadal nie ufają ustawodawstwu. Proces ustawodawczy nadal nie spełnia niektórych wytycznych UE ani też niektórych praw człowieka i jest przedmiotem dyskusji ideologiczno-partyjnych. Ponadto, liczne nowelizacje prawa mają podtekst polityczny, co czyni je niestabilnymi w oczach wielu obywateli. Wreszcie zdolność interpretacji prawa, zarówno w instytucjach, jak i w życiu prywatnym, wydaje się względnie niska. Drugie zjawisko, czyli przecenianie argumentów konwencjonalnych w Dylemacie lekarza (który decyduje się podać pacjentce w stanie terminalnym dużą dawkę środka przeciwbólowego), może wynikać z przekonania o niepodważalności Przysięgi Hipokratesa i ustawodawstwa RP, zgodnego z literą moralności katolickiej, zabraniającej eutanazji (warto zauważyć, że większość uczestników badania zdecydowanie odrzuciła decyzję lekarza). Owo drugie zjawisko może też wynikać z rozpowszechnionego w Polsce przekonania o korupcji instytucji medycznych. Badanie jasno pokazuje, że poziom edukacji w Polsce jest pozytywnie skorelowany z poziomem kompetencji osądu moralnego, jednak korelacja ta jest dość niska: wzrost kompetencji osądu jest znikomy podczas całego okresu studiów na wyższej uczelni (testem objęto słuchaczy I, III i V roku studiów). Jednakże korelacja ta nie stanowi kryterium naukowej ważności Testu Osądu Moralnego, ponieważ stopień korelacji może być zróżnicowany w różnych krajach, zależnie od demokratycznej jakości edukacji. Wskazuje ona jednak na to, że demokratyczna jakość edukacji w publicznym szkolnictwie wyższym powinna być przedmiotem wzmożonych zabiegów na rzecz jej ustawicznego podnoszenia.

Aby zamknąć ten krótki raport o walidacji Testu Osądu Moralnego w Polsce, dodajmy jeszcze, że dane niemal bez żadnych odstępstw spełniają kryterium „*quasi-simplex*” (inaczej *varimax rotation*, zob. wykres nr 4), dowodząc wzajemnych korelacji pomiędzy sześcioma orientacjami moralnymi. Dwie najbliższe sąsiadujące orientacje korelują ze sobą silniej (np. orientacje 3 i 4, 5 i 6) niż dwie nawzajem odległe orientacje (np. 2 i 6). W polskim badaniu pojawiły się jedynie dwa niewielkie odstępstwa, ponownie między orientacjami 1 i 2 oraz 5 i 6. Wyższa ocena pierwszej orientacji przedkonwencjonalnej typu „strach przed karą/uniknięcie kary” wskazuje, że orientacja ta może stanowić stosunkowo silną motywację w rodzimej kulturze etycznej (stąd też badani nieco przecenili reprezentatywne dla niej argumenty). Natomiast

wyższa ocena argumentów postkonwencjonalnych właściwych dla orientacji 5 (kontraktualizm demokratyczny) jest zjawiskiem dość często stwierdzanych w badaniach prowadzonych metodą Testu Osądu Moralnego.



Wykres 4

3. Rozwijanie osobowości demokratycznej poprzez umiejętną edukację

Istotę człowieka konstituuje nie tylko myślenie, lecz także idee, przekonania, rozumowania, wątpliwości, świadomość własnej niewiedzy, preferencji i oczekiwań, wyborów, upodobań, emocji, planów i wreszcie sposób, w jaki człowiek to wszystko wyraża w swoim działaniu – o tyle właśnie znaczącym. Wymieniając te elementy, Paulo Freire dodaje, iż „warunkiem koniecznym dla niektórych lub wszystkich tych rzeczy jest to, że trzeba się ich nauczyć. Ceną inteligentnej aktywności, tak konstytutywnej dla ludzkiej kondycji, jest proces uczenia”¹⁸.

¹⁸ Michael Oakshott, *The Voice of Liberal Learning: M. Oakshott on Education*, Edited by Timothy Fuller, Yale University Press, New Heaven & London 1989, s. 20.

W najprostszym ujęciu demokracja oznacza współegzystencję opartą na wzajemnym szacunku, kooperacji i zestawie wspólnie wypracowanych, indywidualnie zaś przestrzeganych reguł. Wszystkie procesy wchodzące w skład demokracji wymagają od indywiduum podstawowych umiejętności, opisanych w dziełach teoretyków demokracji, od Arystotelesa (mowa i aktywne, intencjonalne słuchanie właściwe dla *zoon logon echon*) po Arendt, Habermasa, Rawlsa i wielu innych. Sądzimy zwykle, że w demokracji mowa (czy zgola wymowa) ma priorytet przed słuchaniem. Tymczasem umiejętność wysłuchania jest równie ważna: oznacza „otwarcie się na słowa innych, na cudzą inność i zróżnicowanie... Takie właśnie przymioty pozwalają budować praktykę demokratycznego wysłuchania (*the practice of listening democratically*)...”¹⁹. Ponadto, społeczność demokratyczna wymaga od swoich obywateli „inteligentnej aktywności”, tymczasem programy edukacyjne koncentrują się na wiedzy abstrakcyjnej przyswajanej w sposób bierny i dalej już zwykle niewykorzystywanej. Nawet jeśli uczą demokracji, bardzo rzadko „pomagają studentom doświadczyć, jak naprawdę działa proces demokratyczny”²⁰. Jeśli będziemy stwarzać studentom okazje do aktywnego podejmowania odpowiedzialności, dyskusowania i rozstrzygania ważnych kontrowersji społecznych, kreując zadania dydaktyczne stanowiące prawdziwe wyzwanie dla ich kompetencji społecznej i osobistych umiejętności, wzmocnimy demokratyczną jakość edukacji²¹. Studentów do zachowań demokratycznych inspirowanie nie tyle przekaz naukowo-technologiczny, ile wspólny, otwarty, prowadzony według reguł demokratycznych dyskurs, który może być ele-

¹⁹ Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom*. Z jęz. hiszp. na jęz. ang. przeł. P. Clarke, Rowman & Littlefield, Lanham 1998, s. 107.

²⁰ Anne Colby, Elizabeth Beaumont, Thomas Ehrlich, Josh Corngold, *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*, Jossey-Bass, San Francisco 2009, s. 117.

²¹ Zob. G. Lind, *Moral ist lehrbar*, dz. cyt.; tenże, „Teaching students to speak and to listen to others”, w: Darren E. Lund, Paul R. Carr (eds.), *Doing Democracy. Striving for Political literacy and Social Justice*, Peter Lang, New York 2009; Marcia Schillinger-Agati, *Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*, Shaker, Aachen 2006; M. Schillinger-Agati, G. Lind, „Moral competence, role-taking and higher education: A cross-cultural pilot study”, wykład wygłoszony na 27. Annual Meeting of the AME, Vancouver 2009; M. Schillinger-Agati, „Moral-cognitive education, higher education and learning environment: Questions about a cross-cultural research (Brazil-Germany)”, wykład wygłoszony na 27. Annual Meeting of AME, Vancouver 2007.

mentem większości zajęć oferowanych przez uczelnię wyższą.

Podczas sesji Konstanckiej Dyskusji nad Dylematem (KMDD), które prowadziłam w szkołach i na uczelniach w latach 2008-2012, mogłam niejednokrotnie obserwować (a nawet zmierzyć za pomocą Testu Osądu Moralnego, którego używam jako narzędzia autoewaluacji własnych metod edukacyjnych), jak silnie fachowa dyskusja demokratyczna wzmacnia kompetencje moralno-dyskursywne i demokratyczne u młodych osób. W jednej z nich uczestniczyli uczniowie w wieku 16-19 lat (N=23), o niskim wskaźniku kompetencji (C=16). Prezentowałam historię młodej (fikcyjnej) dziewczyny, która w przededniu ślubu odkrywa, że jej narzeczony jest przestępcą. Uczniowie wypowiadali się żywiołowo o dylematach, jakie dostrzegli w tej historii. Gdy poprosiłam, by wyrazili z głosowaniu aprobatę lub dezaprobatę dla decyzji bohaterki, tylko 2/3 grupy czuło się na tyle swobodnie, żeby podnieść ręce. Ponad 1/3 wołała nie wyrażać swojego stanowiska. Lata doświadczeń z metodą konstancką, zebrane przez Georga Linda i innych instruktorów KMDD pokazują, że uczestnicy w ogromnej większości swobodnie głosują podczas dyskusji, nawet jeśli dyskutowane są tak kontrowersyjne tematy, jak przemoc, aborcja itp. W przypadku polskiej grupy ponad 1/3 nie przystąpiła do głosowania, unikając przy tym kontaktu wzrokowego ze mną i opuszczając głowy. Staralam się ośmielić ich, lecz nie dało to żadnych efektów. Uczniowie ci najwyraźniej po raz pierwszy w swej szkole zetknęli się z kimś, kto był ciekaw ich własnego zdania, i po raz pierwszy rozmawiali o swoich opiniach moralnych w sposób otwarty i swobodny. Zdawali się zupełnie nie ufać nauczycielom, nie umieli poradzić sobie z tą nową dla nich sytuacją. Uzgodniliśmy razem, że osoby wstrzymujące się od głosu wstrzymują się także od dalszego aktywnego udziału w debacie, wymaga ona bowiem podziału na grupy „pro” i „kontra”; że będą się jedynie po cichu przysłuchiwać. Powstrzymanie się od głosu mogło mieć swoją przyczynę także w tym, że trudność omawianych problemów przerastała możliwości poznawcze uczestników i potrzebowali oni więcej czasu na ich przemyślenie, wypracowanie argumentów i wyrobienie sobie własnego osądu. Po głębszej analizie uświadomiłam sobie, że w oczach tych uczniów uosabiałam jeden z „wyższych autorytetów”, które zwykle wiedzą lepiej i krytycznie oceniają ich zdanie, *ergo*: lepiej je przemilczeć (jako instruktorka KMDD nigdy nie oceniam opinii wypowiedzianych przez uczniów czy studentów podczas tego rodzaju treningu). Mimo, że chodzi o pokolenie urodzone już po 1989 roku, uczniowie

w Polsce czują się mało komfortowo podczas prawdziwie demokratycznych dyskusji, kiedy przychodzi im przedstawić swoje rzeczywiste, autonomiczne opinie. Innym możliwym wyjaśnieniem ich lęku przed głosowaniem może być nietolerancja i brak szacunku dla zdania młodych osób, utrzymujące się w polskim społeczeństwie za sprawą restrykcyjnej tradycji wychowawczej (skutkiem której powstają często opinie sprzeczne z oczekiwaniami wychowawców, do których młodzież obawia się przyznawać otwarcie). W klasie szkolnej samodzielny osąd ucznia wciąż jeszcze nie jest mile widziany. Oczekiwany jest raczej osąd powielający przekonania wygłaszane przez autorytety lub zgodny z jakimś zestawem „absolutnie słusznych” kryteriów, a także akceptacja określonej ideologii, co oczywiście nie licuje z demokratycznym pluralizmem (ten zaś jest od wielu lat faktem społecznym, ale nie nadała za nim świadomość reformatorów polskiego szkolnictwa). Nierzadko zdarza się, że w sferze wiedzy społecznej i etycznej nauczyciele oczekują od uczniów odpowiedzi „tak” lub „nie”. Jest to spuścizna z epoki przeddemokratycznej, z dyskursu monologicznego, autorytarnego i podporządkowanego jednej nadrzędnej prawdzie. Uczniowie szkół średnich rzadko mają styczność z innymi metodami edukacyjnymi, jednakże ponad wszelką wątpliwość – potrafią je docenić.

Na początku dyskusji KMDD większość uczniów wierzy, że instruktor/instruktorka ma jakieś gotowe rozwiązanie, na które oni powinni „wpaść”: tymczasem takiego rozwiązania nie ma; dyskutanci sami nad nim dopiero pracują. Już po godzinie, gdy w dyskusji pojawiły się liczne, nieoczekiwane (i niekomentowane przez żaden „autorytet”) „za” i „przeciw”, uczniowie proszeni są o ponowną ocenę decyzji bohatera dylematu na zasadzie otwartego głosowania. W przypadku klasy opisanej wyżej, uczniowie wstrzymujący się uprzednio od głosu bez oporów przystąpili do powtórnego głosowania (za wyjątkiem dwóch osób, zapewne nauczonych doświadczeniem, że zmiana stanowiska wywołuje nauczycielskie komentarze). Sądzę, że do zmiany stanowiska i okazania jej w otwartym zachowaniu skłoniła ich atmosfera pełna zaufania i wzajemnego szacunku (okazywanego w pierwszym rzędzie przez autorkę), a także doświadczenie dane uczestnikom: każdy z nich czuł się wolnym i równoprawnym dyskutantem. Taką właśnie skuteczność edukacyjną zapewnia Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem.

W 2010 r., podczas innej dyskusji prowadzonej z grupą wykładowców i studentów prywatnej uczelni (wiek: 22-26 lat), przeżyłam podobną sytuację. 11 spośród 50 uczestników odrzuciło zarówno pierw-

sze, jak i drugie głosowanie. W tym samym 2010 r. podczas dyskusji prowadzonej przez E. Nowak, A. Urbańską i K. Budzińską w jednym z żeńskich zakładów poprawczych (grupa w wieku 13-21 lat) uczestniczki regularnie głosowały jednogłośnie za jedną z opcji („za” lub „przeciw”). Okazało się, że głosowanie dyktowały dziewczęta o silniejszej pozycji w grupie, wedle wiedzy badaczek „grypsujące” i dominujące w grze sił, typowej dla środowisk więziennych. W całej grupie strach przed wylaniem się z niepisanej hierarchii i grożącymi za ten akt sankcjami całkowicie hamował odwagę cywilną u głosujących.

Polaryzacja opinii moralnych, która uwidoczniła się w dyskusji prowadzonej metodą KMDD, mogła więc nasilić konflikt pomiędzy dziewczętami dominującymi i podporządkowanymi. Kontynuując dyskusję, zainicjowałyśmy eksperyment: miast głosować, uczestniczki mogły swobodnie wymieniać argumenty „za” i „przeciw”, które były następnie zapisywane na tablicy. Pojawiła się cała paleta opinii, wyrażanych już bez większego lęku. W kolejnym eksperymencie dziewczęta głosowały z zawiązanymi oczyma, żadna nie czuła się obserwowana przez pozostałe. W ten sposób instruktorka chroniła indywidualną godność i wolność wyrażające się w prawie głosu, które stało się argumentem przetargowym nawet podczas jedynego doświadczenia demokratycznego, jakie kiedykolwiek zaoferowano pensjonariuszkom zakładu poprawczego. Dziewczęta zagłosowały w pełni spontanicznie, niezależnie od ich codziennych relacji wzajemnych, naładowanych przemocą fizyczną i psychiczną. Odebrały to doświadczenie jako wysoce pozytywne²².

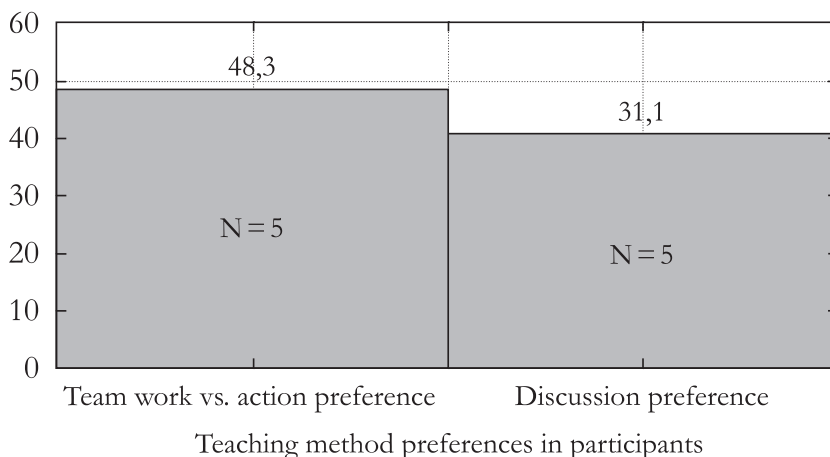
Kompetencje moralno-dyskursywne są w demokracji niezbędne. Jak wspomniano wyżej, środowisko społeczne, media publiczne i edukacja publiczna wzmacniają je w stopniu niedostatecznym. Dlatego też bardzo wielu młodych ludzi, mimo że „zna” mnóstwo zasad i wartości, nie umie sprostać sytuacjom, w których należy wybrać jak najlepszy sposób postępowania lub rozstrzygnąć pilny (albo nowy dla nich) problem bez użycia przemocy, a także bez lęku, który zastąpić powinna odwaga cywilna. Nauczyciele obserwujący przebieg dyskusji, które prowadzę pilotażowo w ich klasach, przyznają często, iż „nie wiedzieli, że ich uczniowie potrafią ze sobą w ten sposób rozmawiać”. Zachę-

²² Ewa Nowak, Adrianna Urbańska, „Can the Konstanz Method of Dilemma Discussion support an emotional-cognitive balance in aggressive juveniles?”, *Journal of Strategy and Decision Making*, October 2011, s. 77-85.

ciło mnie to do zebrania obserwacji w innych krajach europejskich. Jeśli porównać zachowania dyskursywne i zdolność osądu wśród uczniów w wieku 10-20 lat w Niemczech, Szwajcarii i Polsce, widać znaczne różnice. Polscy uczniowie unikają wyrażania samodzielnych osądów moralnych otwarcie, ponieważ nasze rodzime dyskursy zdominowane są przez autorytety odbierające innym „rację”, nieufność, lekceważenie, agresję werbalną i lęk²³. W przyszłości, jako dorośli i obywatele, osoby takie nie będą zdolne dyskutować o kontrowersjach społecznych na poziomie rozumowań wyższego rzędu niż strach przed karą i „moralność grzecznej dziewczynki/grzecznego chłopczyka”, właściwe niedojrzałym osobowościom moralnym albo też – dla odmiany – narzucanie innym jedynie słusznego, bezdyskusyjnego stanowiska.. Nie wróży to dobrze rozwojowi demokratycznego dyskursu w Polsce.

Wszelako, w oczach starszych studentów udział w dyskursie okazuje się mniej znaczącym doświadczeniem w porównaniu z innymi aktywnościami demokratycznymi. Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem zachęca uczniów nie tylko do dyskusowania i podejmowania zachowań kooperatywnych. Wiosną 2010 r. przeprowadziłam pilotażowe studium „Demokracja jako kompetencja” z udziałem niewielkiej grupy uczestników zajęć fakultatywnych o tej samej nazwie. Celem było określenie preferencji uczestników (N=10), dotyczących dydaktyki opartej na swobodnej, demokratycznej dyskusji o problemach społecznych oraz dydaktyki wymagającej od nich rzeczywistych inicjatyw i działań na rzecz kampusu uniwersyteckiego w korelacji do kompetencji osądu moralnego (C). Pomiary wykonałam przy użyciu polskiej wersji Testu Osądu Moralnego. Studium wykazało, że studenci o wyższej kompetencji „C” preferują realne działania demokratyczne na rzecz kampusu, podejmowane w małych zespołach; tymczasem studenci o niższej kompetencji preferują demokratyczną dyskusję *resp.* dyskusję na tematy związane z demokracją. Grupa aktywnie działająca włączyła się silnie w decyzje dotyczące usprawnień na kampusie. Wnioski wydają się jasne: edukacja demokratyczna nie wyczerpuje się w dyskusjach i dyskursach (a jeśli, to zwykle na nich kończy się jej oddziaływanie).

²³ Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z uczestnikami dyskusji KMDD prowadzonej przez G. Linda w październiku 2007 roku na UAM (80 uczestników dyskusji, 25 respondentów wywiadu).



Wykres 5

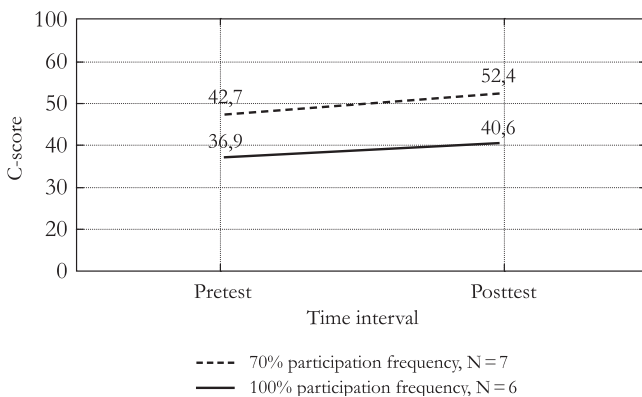
Legenda: Kleingruppen = osoby preferujące demokratyczną aktywność w małych zespołach

Diskussion = osoby preferujące dyskusję demokratyczną

CWERT = wskaźnik kompetencji osądu moralnego „C”

ES = różnica kompetencji „C” pomiędzy grupą preferującą „demokratyczną aktywność” a grupą preferującą „dyskusję demokratyczną” = -17,2 C-punktów

Ponadto, studium pokazało, że studenci o wyższym wskaźniku kompetencji osądu moralnego uczestniczyli we wszystkich seminariach (niemal 100% frekwencji), podczas gdy studenci o niższym wskaźniku uczestniczyli jedynie w 70% oferowanych przez mnie seminariów. Jak pokazuje Wykres 6, aktywny udział w zajęciach jednoznacznie koreluje z wyższą kompetencją osądu moralnego.



Wykres 6

Legenda: linia ciągła oznacza 70% obecności na seminariach
 linia przerywana oznacza 100% obecności na seminariach
 C-Wert = wskaźnik kompetencji osądu moralnego „C”

Prowadząc pilotażowe dyskusje w szkołach zagranicą, mogłam wielokrotnie obserwować, że zachowania dyskursywne uczniów szkół niemieckich czy szwajcarskich różnią się od zachowań uczniów polskich. Uczniowie tamtejszych szkół wypowiadają się swobodnie i otwarcie o problemach etycznych i własnych opiniach w tej materii. Demokracja bezpośrednia (w Szwajcarii odczuwalna również w atmosferze szkolnej) i demokracje bardziej dojrzałe oferują więcej przestrzeni sprzyjającej formułowaniu samodzielnego osądu, wymianie zdań i podejmowaniu odpowiedzialności, aniżeli czynią to młodsze demokracje, raczkujące dopiero pod względem takiej jakości nauczania. Tym niemniej, życie w takich demokracjach jak dzisiejsze, nieustannie konfrontuje młodych ludzi z niezliczonymi sytuacjami konkurującymi ze sobą wartościami, trudnymi decyzjami i dylematami, nowymi stylami życia. Podejmowanie decyzji i wyborów w tak wymagającym kontekście społeczno-kulturowym często przerasta ich umiejętności. Coraz większe jest więc niebezpieczeństwo, że tacy ludzie będą kontrolowani i manipulowani przez innych, marginalizowani, dyskryminowani i wreszcie wykluczani z procesów demokratycznych – albo też własna bezradność popchnie ich do sięgania po presję, przemoc i broń, aby rozwiązywać konflikty poza obszarem racjonalnego dyskursu moralnego, w którym uczestniczyć nie potrafią.

Do powszechnej demokratycznej inkluzji wiedzy tylko jedna, i to oddolna droga: to ludzie, a nie instytucje angażują się w demokratyczne działania. Instytucje często zapoznają swoją pierwotnie demokratyczną misję. Jeśli chcemy nauczyć obywateli żyć w sposób demokratyczny, demokratyczna jakość edukacji musi stać się integralnym elementem systemu oświaty.

Ewa Nowak

Abstract. Teaching advanced college students in the faculty of philosophy, one can observe that they reflect on democracy at a sophistic level (Rosen calls this phenomena “overprofessionalization”). At the same time, most of these students have never been in the middle of a real democratic discussion. All cognitive competencies need to be developed by practicing them repeatedly. Democracy is an advanced personal, interpersonal, and social competence, not only a political framework and constitution. Lind once established the concept of “democratic personality.” I would like to illustrate this concept by my own discursive experiences with democratic education.

Keywords: democratic personality, KMDD, social cognition, democratic competences

Słowa kluczowe: osobowość demokratyczna, KMDD, kognicja społeczna, kompetencje demokratyczne