

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 indywidualna 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. Żywioł polityczny wypełnia materia wielce 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.

² J. Gastil, J. (2000). *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 grupy..."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 kompetencji.⁴

Ucząc studentów etyki i filozofii często obserwuję, że dyskusje o demokracji najczęściej zacierają się 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 dyskurs, w którym ludzie starają się wspólnie i we wzajemnym poszukiwaniu rozwiązań jakiś problemów, jest im słabo znany: w najlepszym razie studentom wmówiono, że wzorem demokratycznego dyskursu jest "debata oksfordzka".

W Polsce oficjalna prasa i telewizyjne nie wzmacniają niczyich zachowań demokratycznych. Rodzima demokracja nadal nosi znamiona posttotalitarne. Określenie "posttotalitarny" oznacza tutaj, że wprawdzie konstytucja wyraża demokratyczne ideały i zasady, jednak indywidualnie pielęgnują głęboko w nich zakorzenione obyczaje przeddemokratyczne (zachowania już to władcze, już to poddańcze; pogardę dla innczej myślących albo lęk przed nimi; omijanie,

³ Tamże, s. 4.

⁴ A. Colby & al., *Educating for democracy*. Jossey-Bass, San Francisco 2009, s. 134.

⁵ M. Rosen, *Dignity. Its history and meaning*. Harvard Univ. Press, Cambridge, Massachusetts, London 2012, s. XIII.

⁶ M. Berkowitz, Discourse, development, and education. W: F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved*. Sense Publishers, Rotterdam & Taipei, s. 194.

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 możliwe 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 dostatecznie 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

⁷ G. Lind, H.A. Hartman, R. 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 Tamże, ss. 55-78.

moralnemu *dojrzałemu* zarówno co do funkcji uprawomocniającej (in its justificational function), jak i co do stosowania norm⁹.

Arystoteles i Arendt¹⁰ wykazali, że kognicja socjomoralna to nic innego aniżeli moc ludzkiego umysłu (zwana też dzielnością, *arete*, *virtu*). 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 moralnego w obliczu wymagającym kontekście społecznym, takim jak np. pytanie o sprawiedliwy werdykt.¹¹ Kultura wykładu akademickiego nie jest w stanie wpoić nikomu takiej zdolności, ponieważ rozwój tej zdolności możliwy jest tylko poprzez jej praktykowanie. Oto dlaczego studenci I i II semestru zaczynają o wiele sprawniej i samodzielniej rozumować po kilku treningach, w których mieli okazję ćwiczyć swoje zdolności kognitywne 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.

⁹ J. Habermas, Philosophical notes on moral judgment theory. W: G. Lind, H.A. Hartmann, R. Wakenhut (Eds.), *Moral judgments and social education*. Transaction Publishers, New Brunswick and London 1981/2010, s. 13.

¹⁰ Por. E. Nowak, Constructing intersubjectivity by Lawrence Kohlberg, w: D. Gartz, E. Nowak, B. Zizek (red. naukowa), *Kohlberg revisited*, Sense Publishers, 2012 (tom w przygotowaniu).

¹¹ Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, Warszawa..., 1030a-1030b.

“W pełni rozwinięta osobowość demokratyczna¹² zakłada więcej aniżeli “określoną konfigurację niepowiązanych ze sobą tendencji, przymiotów, cech charakteru”, powiada Lind. Wymaga ona od indywiduum "przyznawania się do *własnych* ideałów moralnych"¹³ wtedy, gdy w otwartej dyskusji dochodzi jest ono konfrontowane w cudzymi przekonaniem. 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”.¹⁴

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 osądami”.¹⁵ Istnieje niezliczona liczba kompetencji kognitywnych właściwych dla osobowości demokratycznej, np. racjonalno-dyskursywna konstrukcja 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

¹² G. Lind et al., dz.cyt., s. 75.

¹³ G. Lind, *Moral ist lehrbar*. Oldenbourg, München 2009, s. 31.

¹⁴ G. Lind et al., dz.cyt., s. 62.

¹⁵ L. Kohlberg, Development of moral character and moral ideology. W: M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 1. Russel Sage Foundation, NY 1964, s. 425.

pod warunkiem rozwiniętej kompetencji osądu moralnego, ponieważ sądzenie dokonuje się w medium dyskursu. Wobec tego, w demokracji moralność jest zawsze już "interpersonalną moralnością"¹⁶, 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 racjonalny.¹⁷

2. Ewaluując 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 1978.¹⁸ 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

¹⁶ R. Döbert & G. Nunner-Winkler, Value change and morality. In G. Lind, H.A. Hartmann, R. Wakenhut (Eds.), *Moral judgments and social education*. Transaction Publishers: New Brunswick and London: Transaction Publishers 2010, s. 142.

¹⁷ G. Lind, *Moral ist lehrbar*, dz.cyt., s. 19-31.

¹⁸ 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 [Reconstruction of the Kohlberg approach: The Dual-Aspect Model of moral development]. W: F. Oser & W. Althof (Eds.), *Moralische Selbstbestimmung*. Klett-Cotta, Stuttgart 1992, ss. 204-208; The meaning and measurement of moral judgment competence: A Dual-Aspect Model. W: D. Fasko & W. Willis (Eds.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*. Hampton Press, Cresskill, NJ 2007, ss. 185-220.

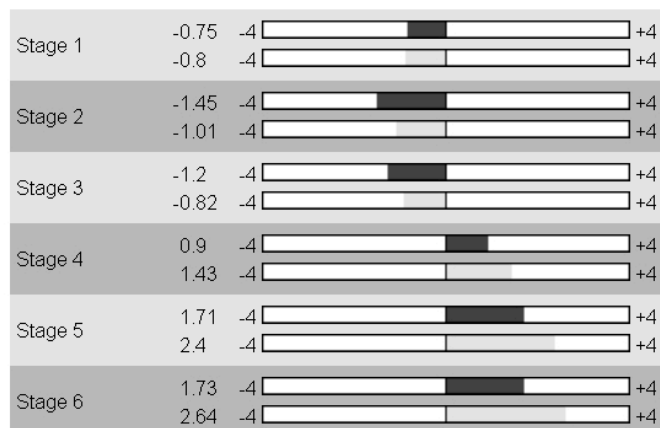
zadania moralne, tj. dwa dylematy: Dylemat pracowników i Dylemat lekarza. Są one wyzwaniem dla indywidualnej kompetencji kognitywnej, w tym wypadku dla kompetencji osądu moralnego. Test może być traktowany jako ważny (*valid*), jeśli mierzy te procesy kognitywne (i afektywne), które chce zmierzyć badacz, i jeśli spełnia określone kryteria naukowe. Test Osądu Moralnego mierzy indywidualną ($N = 1$) 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 2004 dostępna jest wersja elektroniczna testu. Poniższy wykres (Nr 1) 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 dotyczących odnośnie do wszystkich sześciu orientacji w skali Kohlberga, dla obu dylematów, do których argumentację (6 argumentów \times 2 sekwencje, "za" i "przeciw", \times 2 dylematy) oceniali uczestnicy testu:

**Scores for persons with complete data at each time
(considering 25 (Wywiad początkowy) , 21 (Wywiad końcowy) records)**

C-score (moral judgment competence)

Wywiad początkowy	25	40.76	0		100
Wywiad końcowy	21	49.12	0		100

Mean acceptance of moral orientation

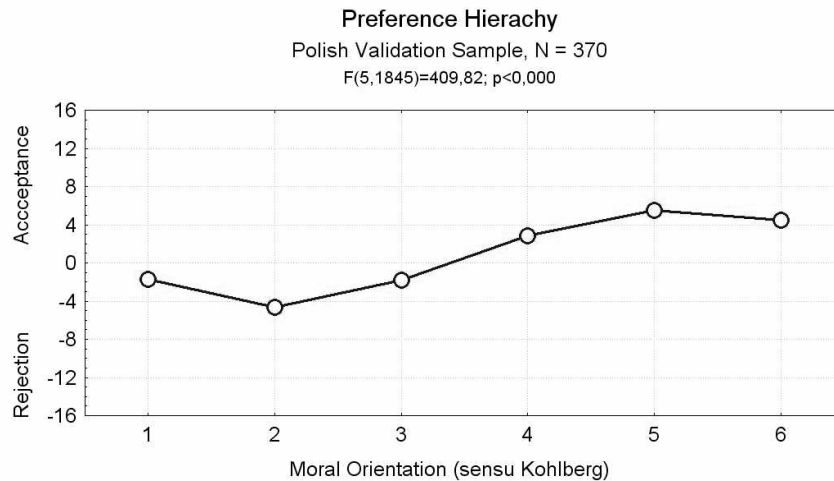


Wykres nr 1.

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 (międzynarodowy zespół psychologów rozwojowych i psychologów eksperymentalnych) i certyfikowana przez prof. Linda. W walidacji uczestniczyło 370 studentów z siedmiu różnych kierunków: medycyny, prawa i administracji, ekonomii, filozofii, pedagogiki, socjologii i nauk tech-

nicznych. Dane spełniły kryterium "hierarchii preferencji". Jak pokazano na poniższym wykresie (nr 2), 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 nr 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, 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 test. 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.

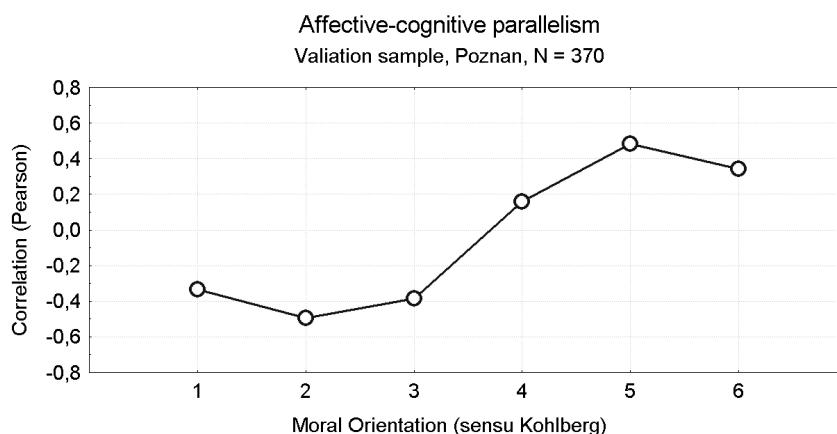
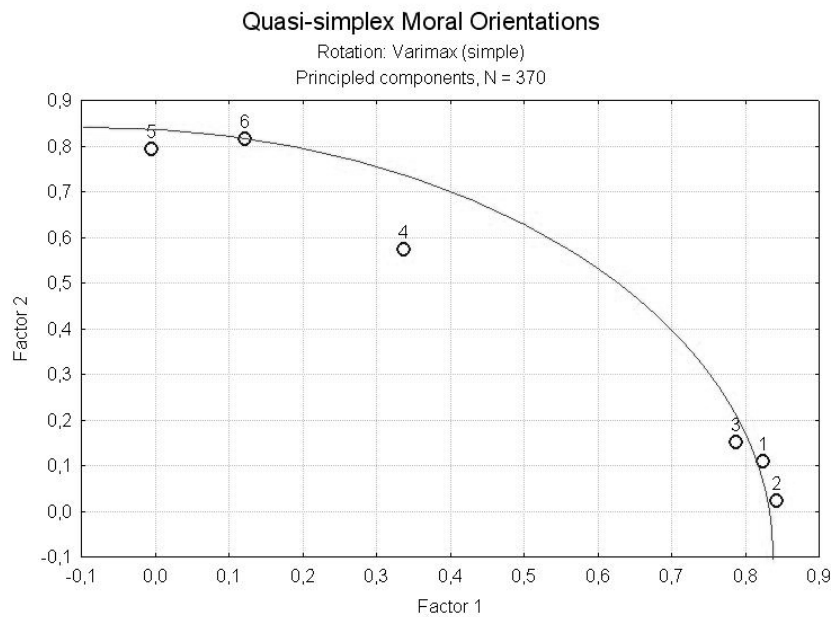


Figure 3

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. Additionally. Wreszcie zdolność interpretacji prawa, zarówno w instytucjach, jak i w życiu prywatnym, wydaje się względnie niska. Drugie zjawisko, czyli prze-

cenianie 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 ustawnego 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" (in. *varimax rotation*, zob. wykres nr 4) dowodzące 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 (kontraktulizm demokratyczny) jest zjawiskiem dość często stwierdzanych w badaniach prowadzonych metodą Testu Osądu Moralnego.



Wykres nr 4

3. Rozwijanie osobowości demokratycznej poprzez umiejętną edukację

Istotę człowieka konstryuuje nie tylko myślenie, lecz także idee, przekonania, rozumowania, wątpliwości, świadomość własnej niewiedzy, świadomość preferencji i oczekiwań, wyborów, upodobań, emocji, planów i wreszcie sposób, w jaki człowiek to wszystko wyraża w swoim działaniu - o tyle właśnie znaczącym:

wymieniając je, 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".¹⁹

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 indywidualium podstawowych umiejętności, opisanych w dziełach teoretyków demokracji, od Arystotelesa (mowa i słuchanie właściwe dla *zoon logon echon*) po Arendt, Habermasa, Rawlsa i wielu innych. Sądzymy 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 różnicowanie.... Takie właśnie przymioty pozwalają budować praktykę demokratycznego wysłuchania (*the practice of listening democratically*)..."²⁰. Ponadto, społeczność demokratyczna wymaga od swoich obywateli "inteligentnej aktywności", tymczasem programy edukacyjne koncentrują się na wiedzy abstrakcyjnej. Nawet jeśli uczą demokracji, bardzo rzadko "pomagają studentom doświadczyć, jak naprawdę działa proces demokratyczny"²¹. Jeśli będziemy stwarzać studentom okazje do aktywnego podejmowania odpowiedzialności, dyskusowania i rozstrzygania ważnych kontrowersji społecznych, kreując zadania dydaktyczne stanowiące prawdziwe wyzwanie dla ich kognicji społecznej i osobistych umiejętności, wzmocnimy demokratyczną jakość edukacji.²² Studentów do zachowań demo-

¹⁹ M. Oakshott, *The voice of liberal learning*. Yale University Press, New Heaven & London 1989, s. 20.

²⁰ P. Freire, *Pedagogy of freedom*. Z jęz. hiszp. na jęz. ang. przeł. P. Clarke. Rowman & Littlefield Publ. Inc., Lanham 1998, s. 107.

²¹ A. Colby, *Educating for democracy*. Jossey-Bass, San Francisco 2009, s. 117.

²² Zob. G. Lind, *Moral ist lehrbar*, dz.cyt.; tenże, Teaching students to speak and to listen to others. W: D.E. Lund & P.R. Carr (Eds.), *Doing democracy*. Peter Lang, NY, Washington, Brussels 2009; M. 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*.

kratycznych inspiruje nie tyle przekaz naukowo-technologiczny, ile wspólny, otwarty, prowadzony według reguł demokratycznych dyskurs, który może być elementem 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 wolała 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. Starłam 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

Wykład wygłoszony na 27. Annual Meeting of the AME, Vancouver, 2009; *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.

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 problemy przerastała możliwości tej grupy 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 prawdziwe, autonomiczne opinie. Innym możliwym wyjaśnieniem ich lęku przed głosowaniem może być nietolerancja i brak szacunku dla zdania młodych osób, utrzymujący 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 oczywiście z demokratycznym pluralizmem (ten zaś jest od wielu lat faktem społecznym, ale nie nadąża za nim świadomość reformatorów polskiego szkolnictwa). Nierzadko zdarza się, że w sferze wiedzy społecznej i etycznej nauczyciele oczekują od uczniów odpowiedzi w systemie logiki zero-jeden (gdzie zero oznacza fałsz, a jeden - prawdę). 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.

Na początku dyskusji KMDD większość uczniów wierzy, że instruktor/instruktorka ma jakieś gotowe rozwiązanie, na które oni powinni "wpaść": tymczasem takiego rozwiązania nie ma. Już po godzinie, gdy w dyskusji pojawiły się liczne, nieoczekiwane (i niek-

omentowane przez żaden "autorytet") "za" i "przeciw", klasa proszona jest o ponowną ocenę decyzji bohatera dylematu na zasadzie otwartego głosowania. W przypadku klasy opisanej wyżej, uczniowie wstrzymujący się uprzednio od głosu bez problemu przystąpili do powtórnego głosowania (za wyjątkiem dwóch osób, zapewne nauczonych doświadczeniem, że zmiana zachowania wywołuje nauczycielskie komentarze). Sądzę, że do zmiany zachowania skłoniła ich atmosfera pełna zaufania i wzajemnego szacunku (okazywanego w pierwszym rządzie przeze mnie), a także doświadczenie dane uczestnikom: każdy z nich czuł się wolnym i równym 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 pierwsze, 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 wyłamaniem się z niepisanej hierarchii i grążącymi za ten akt sankcjami całkowicie hamował odwagę cywilną u głosujących.

Polaryzacja opinii moralnych, która uwidacznia 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 jedyne doświadczenia demokratycznego, jaką kiedykolwiek zaoferowano

pensjonariuszkom zakładu poprawczego. Dziewczęta zagłosowały w pełni autonomicznie, niezależnie od ich codziennych relacji wzajemnych, naładowanych przemocą fizyczną i psychiczną. Odebrały to doświadczenie jako wysoce pozytywne²³.

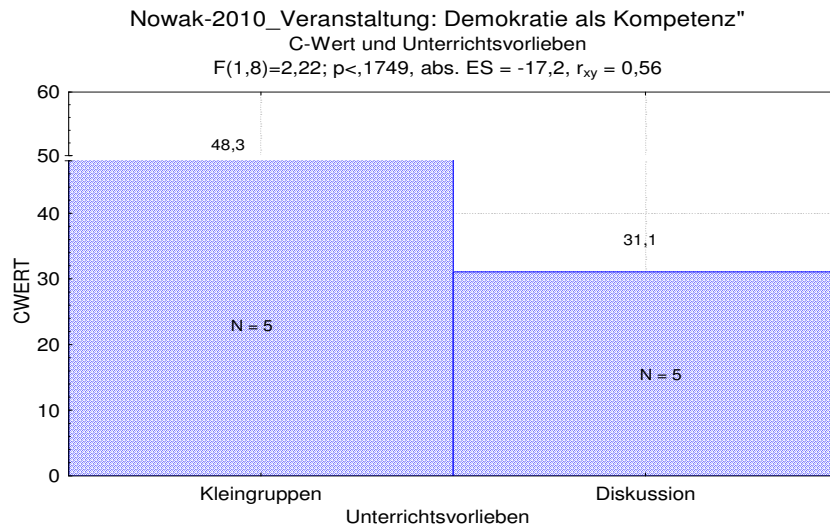
Kompetencje moralno-dyskursywne są w demokracji niezbędne. Jak wspomniano wyżej, środowisko społeczne, media publiczne i edukacja publiczna wzmacniają je w stopniu niedostatecznym. Dlatego też bardzo wielu młodych ludzi, mimo że "zna" mnóstwo zasad i wartości, nie umie sprostać sytuacjom, w których należy wybrać jak najlepszy sposób postępowania lub rozstrzygnąć pilny (albo nowy dla nich) problem bez użycia przemocy. 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". Zachęciło 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 lęk²⁴. 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. Nie wróży to dobrze rozwojowi demokratycznego dyskursu w Polsce.

Wszelako, w oczach starszych studentów udział w dyskusji okazuje się mniej znaczącym doświadczeniem w porównaniu z innymi aktywnościami demokratycznymi. Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem zachęca uczniów nie tylko do dyskutowania i podejmowania zachowań kooperatywnych. Wiosną

²³ E. Nowak, A. Urbanska, Can the Konstanz Method of Dilemma Discussion support an emotional-cognitive balance in aggressive juveniles? *Journal of Strategy and Decision Making*, October 2011, ss. 77-85.

²⁴ Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z uczestnikami dyskusji KMDD prowadzonej przez G. Linda w październiku 2007 roku na UAM (80 uczestników dyskusji, 25 respondentów wywiadu).

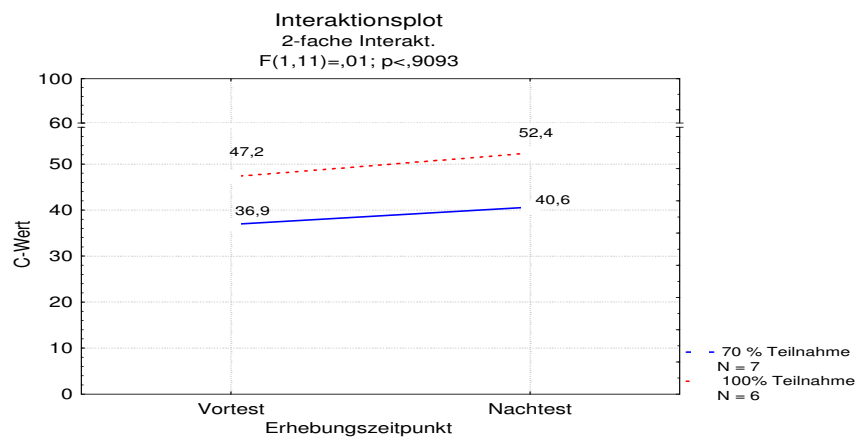
2010 r. przeprowadziłam pilotażowe studium "Demokracja jako kompetencja" z udziałem niewielkiej grupy uczestników zajęć fakultatywnych o tej samej nazwie. Celem było określenie preferencji uczestników ($N = 10$), dotyczących dydaktyki opartej na swobodnej, demokratycznej dyskusji o problemach społecznych 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).



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 wyższej kompetencji osądu moralnego uczestniczyli we wszystkich seminariach (niemal 100% frekwencji), podczas gdy studenci o niższej kompetencji uczestniczyli jedynie w 70% oferowanych przez siebie 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 konkurujących 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 wiedzie 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.

4. "Prosta" kompetencja wyborcza

Pokazując, co się kryje za kompetencją wyborczą uznawaną za najprostszy, elementarny wyznacznik demokracji, chciałabym zwrócić uwagę na minimalne warunki niezbędne w promowaniu i realizacji tejże kompetencji. Kompetencja wyborcza jest w gruncie rzeczy kompetencją osądu moralnego, stosowaną przez indywidualia w takim kontekście społecznym, który daje się zdefiniować jako demokratyczny. W starszych i młodszych demokracjach kompetencja wyborcza (generalnie: partycypacyjna) przeżywa regres, albowiem regres przeżywa także kompetencja osądu moralnego. Regres ten jest skutkiem oddziaływania co najmniej dwóch barier natury instytucjonalno-kontekstualnej: *oddolnej* w postaci zawinionej przez politykę edukacyjną bariery w rozwoju kompetencji moralnych, dyskursywnych i demokratycznych, oraz *odgórnej* w postaci upartyjnienia partycypacji obywatelskiej.

Instytucje, konwencje i procedury regulujące partycypację silnie zawężają i zniekształcają dyskursy interpersonalne i publiczne. Rozwój demokracji oznacza nieustanne doskonalenie (czyli krytykę i konstrukcję) konwencji z punktu widzenia orientacji postkonwencjonalnych, w tym: orientacji kontraktualistycznych i orientacji etycznych. Rodzima demokracja utkwiała tymczasem w potrzasku raz na zawsze uświęconych konwencji i procedur, które zostały w tyle za dynamicznym rozwojem kulturowym, ekonomicznym i technologicznym. W regresji kompetencji demokratycznych Polaków udział ma niechęć obywateli zarówno do partii obecnie działających, jak i partii

w ogóle, których pierwotne zadanie - czyli zrzeszanie pojedynczych obywateli celem konsolidacji obywatelskich interesów i nadania im rangi politycznej - obróciło się w coś całkiem przeciwnego: w tłumienie i pozbawianie wagi dyskursu obywatelskiego²⁵. Spośród nikłych możliwości partycypacyjnych obywatelom nadal jednak przysługuje jedna, i to kluczowa: ich głos, liczący się w wyborach powszechnych. Jego moc zależy od wielu czynników. Spróbujmy je głębiej przeanalizować, aby ustalić, co sprzyja, a co nie sprzyja efektywnemu głosowaniu.

Otoż efektywne korzystanie z kompetencji wyborczej (resp, kompetencji głosowania) wymaga spełnienia co najmniej pięciu warunków wstępnych, które można określić jako *kontekstualno-instytucjonalne*:

1. Istniejące i zachowujące moc wykonawczą prawo wyborcze musi być zinstytucjonalizowane w formie konwencji (np. w formie uprawnień nadanych obywatelom na mocy konstytucji). Niektóre państwa demokratyczne nakładają na obywateli okresowy powszechny obowiązek wyborczy celem zapewnienia frekwencji podczas wyborów o wyjątkowej doniosłości legislacyjnej lub politycznej (także w skali Unii Europejskiej lub innych ponadnarodowych struktur), celem uniknięcia powtórnych wyborów itp. Tym niemniej, obywatelom przysługuje moralne prawo powstrzymania się od wyboru, zwane *obywatelskim nieposłuszeństwem*. Skorzystanie z tego prawa wyraża obywatelską nieufność wobec nieprawidłowości politycznych ze strony państwa, protest przeciwko represjom politycznym, groźbie sfalszowania wyborów itd.

2. Polityczne ramy powinny mieć charakter demokratyczny, zabezpieczony prawnie i przejrzysty dla wyborców. Nagle bądź okazjonalnie rozpisane wybory w warunkach dyktatury nie rokują pomyślnie, mogą bowiem wzbudzać poczucie fikcji wyborczej, lęk i nieufność wśród wyborców. Jeśli ramy polityczne są demokratyczne i przy tym stabilne, wyborcy czują się bezpiecznie i mają zaufanie do

²⁵ Por. J. Habermas, *Kultur und Kritik*. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1973.

procesu wyborczego. Są przekonani o doniosłości i poważnym traktowaniu ich głosu.

3. Edukacja obywatelska (treści programowe WOS, Etyki itp.) powinna prezentować społeczne systemy regulacyjne we wzajemnej harmonii²⁶: jeśli system prawny, systemy moralne i kulturowe znacząco odbiegają od siebie (a w młodych, rozwijających się demokracjach w istocie odbiegają), najbezpieczniejszym rozwiązaniem dla programów edukacyjnych i nauczycieli w szkolnictwie publicznym jest eksponowanie tego, co łączy wszystkich obywateli, czyli zasad konstytucyjnych, praw ludzkich, praw obywatelskich. Niedopuszczalne jest zaś przypisywanie uniwersalnych roszczeń ważnościowych partykularnie preferowanym ideologiom moralnym, negatywna lub pozytywna dyskryminacja wybranych kultur, grup etnicznych, społecznych, religijnych, seksualnych itd. (zwłaszcza gdy niepisane reguły ideologiczne nie licują z literą regulacji wspólnych wszystkim obywatelom jako takim).

4. Autorytety (np. osoby publiczne, kościoły) ani współwyborcy nie powinni sankcjonować, dyskryminować, szykanować ani stygmatyzować wyborcy za jego decyzję, udział w wyborach lub powstrzymanie się od udziału, bojkot wyborów itd.

5. Rozwój demokratycznej kompetencji wyborczej, podobnie jak w przypadku pozostałych kompetencji moralno-dyskursywnych, powinien być starannie wspierany na każdym etapie edukacyjnym. Głosy i wybory dokonywane przez uczniów i studentów powinny być odnotowywane, doceniane i brane realnie pod uwagę w odnośnych procesach formowania decyzji dotyczących regulacji, inicjatyw, zmian funkcjonowania instytucji itd. Uczniowie i studenci powinni móc zgromadzić jak najwięcej takich doświadczeń.

²⁶ O trudnej harmonii między trzema podstawowymi systemami regulacyjnymi zob. A. Mockus, *Moralność to nie wszystko: Bogota także wsłuchala się w głosy prawa i kultury* (w niniejszym tomie).

Ponadto, chciałabym wskazać co najmniej siedem *kognitywno-podmiotowych warunków* wstępnych, umożliwiających efektywne korzystanie z kompetencji wyborczej:

1. Elementarne zdolności umysłowe (niemożliwe jest wprowadzenie i utrzymanie demokracji wśród analfabetów i ludzi słabo wykształconych, co często podkreśla Jehan Sadat, bolejąc nad fiaskiem demokratyzacji życia w Egipcie za czasów prezydenta Anwara Sadata).

2. Świadomość polityczna w sensie autonomicznego samookreślenia, ale także w sensie znajomości kandydatów, rozwiązań wchodzących w grę i różnic między nimi, itd.

3. Motywacja bądź atrybucja: wyborca reprezentuje samego siebie jako podmiot moralny, zdolny uzasadnić swój wybór na poziomie normatywnym (przytaczając zasady, prawa, cele, zasadne interesy ważne dla niego oraz jego otoczenia społecznego). Jeśli wyborca nie ma bezpośredniego "interesu" w określonej regulacji, zmianie, korzyści wynikającej z demokratycznej procedury wyborczej, wówczas głośnie z pobudek takich, jak poczucie empatii i solidarności z innymi obywatelami, poczucie współodpowiedzialności za wspólnotę itd., dowodząc, że rozumie i docenia intencje innych wyborców, nawet jeśli nie podziela ich jako beneficjent.

4. Autonomia i odwaga cywilna: wyborca powinien umieć formułować i artykułować swoje osądy i opinie w sposób niezależny, non-konformistyczny (nie należy mylić konformizmu z solidarnością), i być gotów do otwartej konfrontacji własnego osądu z osądem innego wyborcy.

5. Racjonalna wiara w własny wybór: wyborca powinien uzasadnić swój wybór na tyle, by wyrobić sobie zasadne przekonanie o jego słuszności (zamiast ślepego dogmatycznego uporu). Pomocne - zwłaszcza w korekcie własnych, subiektywnych przekonań, będzie tutaj rozważenie argumentów, jakimi kieruje się kontrwyborca. Współwyborcom nie można odmawiać przy tym szacunku, dyskryminować ich, karać, szykanować, szantażować itd. (wszystkie te zachowania są sprzeczne z demokracją).

6. Szacunek dla osób żywiących odmienne przekonania i kontrwyborców.

7. Wiara w polityczne znaczenie własnego głosu: wyborcy czują wewnętrzne zobowiązanie do oddania swojego głosu i do udziału w demokratycznym formowaniu woli. Owo zobowiązanie wskazuje na wysoką kompetencję moralną. W szczególności, kompetencja ta świadczy o tym, że indywidualnie przyswoiło sobie zasady demokracji i stosuje te właśnie zasady konsekwentnie w swoich decyzjach. Krótko mówiąc, zasady te są "wewnętrzne" dla każdego, kto uważa je za naturalne w demokratycznym procesie formowania zbiorowych decyzji.

Konkluzja

Nie zapominajmy o tym, że demokracja wymaga od obywateli znacznie więcej aniżeli samej tylko kompetencji wyborczej. Wymaga nieustannej deliberacji twarzą w twarz (by ponownie przywołać Gasta) w obliczu codziennych wyzwań, gdzie konflikt społeczny jest konfliktem z gruntu aksjologicznym bądź normatywnym - bo taka jest konsekwencja pluralizmu. Skoro zdecydowaliśmy się żyć w demokracji, musimy nauczyć się żyć demokratycznie: są to bowiem dwie różne, ale nierozłączne rzeczy.

Abstrakt: Ucząc studentów filozofii na uniwersytecie zaobserwowałam, że rozmowy o demokracji szybko wznoszą się na poziom abstrakcji (Rosen określa to zjawisko jako "nadmierną profesjonalizację"); zarazem, ci sami studenci nigdy jeszcze nie zakosztowali prawdziwie demokratycznej dyskusji ani też kooperacji. W jaki sposób teoretycy zasilać mają realny proces demokratyczny? Wszelkie kompetencje umysłowe rozwijają się tylko dzięki regularnemu używaniu. Kompetencje demokratyczne również mają podłoże umysłowe. Swego czasu Lind et al. zaproponowali nawet koncepcję "osobowości demokratycznej". Chciałabym ją tutaj zilustrować, przywołując moje własne badania i doświadczenia związane z edukacją demokratyczną.

Słowa kluczowe: osobowość demokratyczna, kompetencje moralno-dyskursywne, kompetencje demokratyczne, KMDD, kognicja społeczna