

PIOTR BŁAJET, BEATA PRZYBOROWSKA

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI DEMOKRATYCZNYCH - PERSPEKTYWA ROZWOJOWA

ABSTRACT. Błajet Piotr, Przyborowska Beata, *Kształtowanie kompetencji demokratycznych – perspektywa rozwojowa* [Development of Democratic Competences – a Developmental Perspective]. *Studia Edukacyjne* nr 30, 2014, Poznań 2014, pp. 71-89. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2756-4. ISSN 1233-6688

Analysis of the situation in Poland and abroad may indicate the illusory nature of the democratic society project. Not infrequently does democracy in many places and processes turn out to be an empty signifier. One of the underlying reasons is the watering down or invalidating differences between individuals. The liberal strategy of leaving out differences seems to be one of the crucial drivers of the crisis of democracy. Meantime, for the democratic project to be operational it must take into account the fact that people differ from one another by means of codes via which they comprehend reality and try to change it. Democracy will be then a strategy of integrating differences. Therefore the project of educating for democracy and developing democratic competences must assume as its starting point some concept of human development. Robert Kegan's concept of development, contingent on the notion of the object, allows a typology of attitudes towards differences, which in turn allows an adoption of precise education and logistical tasks in the strategy of education for diversity.

Key words: democratic competencies, integral development, differences, Kegan's theory of the development

Kryzys demokracji liberalnej

Obserwując współczesną rzeczywistość, tę globalną jak i lokalną, nie sposób nie zadać pytania o jakość demokracji: czy pojęcie „demokracja” ma jeszcze jakiś sens? A może demokracja jest tylko iluzją, nawet nie utopią. Utopia stanowi pewną konsekwentną koncepcję, natomiast aktualna rzeczywistość demokratyczna jest nasycona sprzecznościami. Obrazy, jakie

dzieci i młodzież oraz dorośli czerpią ze sceny politycznej często są antywzorami zachowań demokratycznych. Do łamania zasad demokracji dochodzi wewnątrz państw określanych jako demokratyczne, jakkolwiek istnieją też przypadki prowadzenia przez te państwa działań zewnętrznych, destrukcyjnych wobec innych demokracji. Zwraca na to uwagę Zygmunt Bauman, że:

- gwiazda globalnej demokracji - USA - staje się liderem „w globalnym odrodzeniu lekceważenia dla praw człowieka” (wskreszenie w obecnym stuleciu tortur fizycznych);

- nastąpiło odwrócenie się od obywatelskiego obowiązku dbania o dobro wspólne;

- demokracja nie spełnia wymogu ochrony praw mniejszości do szacunku i godnego życia;

- demokracja nie krzewi gotowości do dialogu, wzajemnego zrozumienia, solidarności i współpracy¹;

- dokonało się zerwanie więzi między sferą zainteresowań elity politycznej a sferą prywatnych zmartwień i dążeń obywateli²;

- zauważalna jest hipokryzja państw demokratycznych w polityce zagranicznej - współpraca z ekstremistami islamskimi od Afganistanu po Arabię Saudyjską, obalanie demokratycznie wybranych władz, np. w Iranie (Mossadek 1953), Chile (Allende 1973), Kongo (Lumumba 1960), Iraku (Husajn 2006)³;

- wybuchła afera z października 2013 r. - podsłuchiwanie przywódców krajów UE przez służby USA.

Efektom tego może być narastające niezrozumienie, co w istocie oznacza demokracja: Równość? Wolność? Władza większości i ochrona mniejszości? A może demokracja już nic nie znaczy i jest po prostu *cliché*? E. Laclau określił taki fenomen „pustym znaczącym” - nie chodzi o to, że element znaczący jest wieloznaczny lub niejasny, ale że nie istnieje stałe przyporządkowanie znaczącego znaczonemu i znaczące nie posiada własnej treści: demokracja wypełnia się różnymi treściami, które łączy brak związku z ideą demokracji. Trawestując zdanie Laclau, zastępując słowo „porządek”, którego użył - „demokracją”, można by napisać:

„Demokracja” jako taka nie ma treści, ponieważ istnieje jedynie w różnych rzeczywistościach zrealizowanych formach, a w sytuacji radykalnego nieładu „demokracja” jest obecna jako to, co nieobecne; jako znak owej nieobecności staje się pustym znaczącym⁴.

¹ Z. Bauman, *To nie jest dziennik*, Kraków 2012, s. 55.

² Tamże, s. 170.

³ Tamże, s. 221-223 i 266-267.

⁴ E. Laclau, *Emancypacje*, Wrocław 2004, s. 76.

Przyczyn takiego stanu rzeczy można by upatrywać w podejściu liberalnym. Jako jedno z wyjaśnień, w jaki sposób liberalizm przyczynia się do ogoławania demokracji z treści, może posłużyć analiza liberalizmu dokonana przez Kena Wilbera. Jego zdaniem, tym, co odróżnia liberałów od konserwatystów jest umiejscowienie przyczyn zjawisk i zmian społecznych: liberałowie upatrują uwarunkowań w zewnętrznym świecie, a konserwatyści w wewnętrznym świecie każdego z nas. Według liberałów, jeśli jednostka cierpi, jest to winą instytucji społecznych, które są nieskuteczne w realizacji swoich zadań. Według konserwatystów natomiast, cierpienie jest efektem zaniedbań w świecie wartości, moralności, braku odpowiedzialności. Liberałowie będą wzywać do interwencjonizmu państwowego, poprawy redystrybucji dóbr, zmiany polityki społecznej na bardziej sprawiedliwą. Konserwatyści będą postulować pielęgnowanie wartości, ściślejsze przestrzeganie zasad moralnych, poszanowanie pracy, nagradzanie za osiągnięcia⁵.

Wnętrze jednostki jest, zdaniem Wilbera, domeną konserwatystów. Jednak tradycyjne myślenie konserwatywne, jak twierdzi Wilber, zatrzymało się na poziomie konwencjonalnym, mityczno-przynależnościowej fali rozwoju. Wartości ideologii konserwatywnej wywodzą się z religii mitycznej (Biblia); ideologia ta akcentuje patriotyzm (antyuniwersalizm) i wartości rodzinne, jest silnie socjocentryczna (antyświatocentryczna)⁶.

W reakcji na mityczno-przynależnościowy system kulturowy, który dominował w Europie od 1000 lat p.n.e., w okresie Oświecenia narodził się nurt ideologiczny racjonalno-egocentryczny, postkonwencjonalny, światocentryczny, który dzisiaj określa się liberalizmem. W miejsce etnocentrycznej, mitycznej przynależności, twierdzi Wilber, oświeceniowi ideolodzy głosili konieczność przestrzegania powszechnych praw człowieka i korzystania z racjonalnych badań naukowych w poszukiwaniu prawdy (w miejsce prawd mitycznych). Miało to doprowadzić, między innymi, do zniesienia niewolnictwa, utworzenia demokracji w miejsce monarchii⁷.

Jednak liberalizm sam złapał się na haczyk swojej epistemologii. Zakładając, że człowiek rodząc się jest niezapisaną tablicą, na którą nanoszone są zapiski będące skutkiem oddziaływań zewnętrznych i że jedyną drogą poznania jest materializm naukowy, to warunkiem zniesienia cierpienia jest wolność i równość ekonomiczna. Nurt ten ignorował jednocześnie rolę wnętrza jednostki, czyli kodów, którymi jednostka się posługuje, nadając znaczenie czynnikom zewnętrznym. W skrajnym wydaniu liberalizm zaprzecza

⁵ K. Wilber, *Integralna teoria wszystkiego. Wizja dla biznesu, polityki, nauki i duchowości*, Poznań 2006, s. 135.

⁶ Tamże, s. 137-138.

⁷ Tamże, s. 138.

istnieniu wnętrza jednostki: wszystkie stany wewnętrzne są takie same, żaden nie jest lepszy od drugiego, nie wolno oceniać wnętrza jednostki, żadna postawa nie jest bardziej wartościowa niż pozostałe⁸.

Dla liberałów rozwój jest kategorią, która stwarza duże problemy, ponieważ mówienie, że ktoś jest na wyższym, a ktoś na niższym poziomie rozwoju jest sprzeczne z *credo* liberałów. Liberalowie nie wierzą w przyczyny wewnętrzne (człowiek to *tabula rasa*, jeśli we wnętrzu dzieje się coś złego, to zawsze dlatego, że wpierw na zewnątrz wydarzyło się coś niedobrego, że zawiodły instytucje lub mechanizmy społeczne, bo wnętrze jednostki kształtuje się pod wpływem tylko i wyłącznie czynników zewnętrznych⁹.

W tezach do VIII Zjazdu Pedagogicznego T. Szukdlarek stwierdził, że

pojęcie różnicy zdominowało dyskusję w naukach społecznych w końcowych dekadach XX wieku, stanowiąc wyraz załamywania się modernistycznego porządku społecznego. Było to wtedy pojęcie „wyzwalające”, otwierające przestrzeń społeczną w sposób umożliwiający myślenie w kategoriach równoprawności rozmaitych form życia jednostkowego i społecznego.

Przywołał jednocześnie założenie *fundamentalnej równości* Jacquesa Ranciere'a, którą określił „projektem emancypacyjnym”, według którego różnice ludzkiego kapitału powinny być ignorowane i należy przyjmować, że wszyscy mogą wszystko. Takie stwierdzenie jest w swej istocie założeniem liberalnym, a tego typu narracja obca konserwatystom.

Różnice w poziomie rozwoju są faktem: niemowlę jest na niższym poziomie niż człowiek dorosły. Istnieją też różnice rozwojowe między dorosłymi. Zatem, „nie wszyscy mogą wszystko”: niemowlę nie będzie mówić, nawet, gdy podda się je intensywnemu treningowi – różnic nie można ignorować, ale trzeba je akceptować i w sposób szczególny wspierać słabszych. Mówienie, że różnice można ignorować zrzuca ze społeczeństwa odpowiedzialność za słabszych. Przykładem może być reforma Balcerowicza po zmianie ustrojowej w Polsce, otwierająca Polakom możliwości rozwoju przedsiębiorczości, która jednak nie stworzyła szans rozwojowych dojrzałym z pegeerów, ponieważ kategoria przedsiębiorczości była dla nich absolutnie niezrozumiała. Nieuwzględnianie w projektowaniu zmiany społecznej faktu, że ludzie różnią się między sobą, wiąże się zawsze z ryzykiem wykluczenia na dziesiątki lat tych, którzy nie przystają do strategii przeprowadzanej zmiany. Pusta wewnętrznie liberalna demokracja może nierzadko napęlić się nieładem – przytoczone we wstępie przykłady są tego egzemplifikacją.

⁸ Tamże, s. 140.

⁹ Tamże, s. 136-137.

Rozmywanie różnic w wychowaniu

Można przyjąć, że jak wychowanie i socjalizacja odbywają się od pierwszych dni życia dziecka, tak i ćwiczenie kompetencji służących integrowaniu różnic musi mieć miejsce już w najwcześniejszych etapach rozwoju dziecka. Wybrane praktyki wychowania przedszkolnego do demokracji zaprezentowane zostały w książce *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki* autorstwa G. Dahlberga, P. Mossa i A. Pence'a¹⁰. W swoim myśleniu autorzy prezentują postmodernistyczne podejście, dla którego charakterystyczne jest odrzucenie, jak piszą „uniwersalnych i niepodważalnych praw i kodeksów” oraz iluzoryczności przeświadczenia o tymczasowości panującego obecnie nieładu¹¹. Z tym wiąże się ich „filozofia różnic”:

uznanie różnicy nie oznacza jedynie dostrzegania, jaki jest świat, z jego różnorodnością, niejednoznacznością: to także pojawienie się możliwości i szans. Jeśli bowiem istnieją fundamenty – zasady, reguły kodeksy, prawa o powszechnej zasadności – jedyne czego się od nas oczekuje, to dostosowanie się do nich: trzymać się reguł, poznać kodeksy, przyswoić sobie wiedzę, wdrożyć standardy. Gdy nie ma fundamentów, pojawia się przestrzeń dla osobistego sprawstwa i odpowiedzialności za dochodzenie do zrozumienia i podejmowanie decyzji – jednocześnie uznając złożoność i niepewność, które są nieuniknioną konsekwencją tego, że jesteśmy ludźmi, a nie bogami¹².

Dyskurs rozwoju dziecka, będący domeną psychologii rozwojowej, zdaniem autorów *Poza dyskursem jakości...*

charakteryzuje się pozytywistycznym podejściem i za istotne uznaje obiektywne formy wiedzy...(...) Przyjmuje założenia typowe dla nauk przyrodniczych, podkreślając uniwersalności i racjonalność, niż [forma gramatyczna oryginalna – przyp. P.B.] dla kulturowych/historycznych, zwracających uwagę na konstruowaną i lokalną naturę zarówno problemów jak i odpowiedzi¹³.

Dla dobra dziecka należy odrzucić, według cytowanych autorów, obiektywne formy wiedzy o dziecku, racjonalność i uniwersalne podejście, a zastąpić je subiektywnym poznaniem, irracjonalnością i jednostkowym podejściem.

Jeśli jednak przyjmiemy, jak twierdzą postmoderniści, że nie ma absolutnej wiedzy, nie ma uniwersalnego rozumienia poza historią lub społec-

¹⁰ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wrocław 2013, s. 209.

¹¹ Tamże, s. 188.

¹² Tamże, s. 189.

¹³ Tamże, s. 168.

czeństwem, że każda koncepcja rozwoju człowieka jest tylko konstruktem społeczno-historycznym, to wtedy trzeba konsekwentnie twierdzić, że gra-witacja jest historycznie i społecznie konstruowana, prawa działające w układzie heliocentrycznym też są zależne od kontekstu społeczno-historycznego, że taki charakter mają prawa genetyki, zasady żywienia, mechanizmy występowania chorób, że konieczność śmierci człowieka jest tylko społeczno-historycznym konstruktem oraz, co chyba najistotniejsze, że wszystkie twierdzenia postmodernistów są też konstruowane historycznie i społecznie.

Dość podobne podejście do zaprezentowanego w *Poza dyskursem jakości... prezentują autorki pracy Poradnik dla nauczycieli. Jak stosować zasadę równego traktowania kobiet i mężczyzn*¹⁴. Uważają, że „perspektywa równościowa i równościowa pedagogika powinna stać się jednym z ważnych elementów każdego wychowania przedszkolnego”, a kwestią fundamentalną – „szacunek dla równości płci”¹⁵. Przedszkole powinno być, według autorek poradnika, „dziecięcym rajem”¹⁶, w którym „**bawią się z kim chcą, robią to, co chcą**”¹⁷. Wzywają do przeciwdziałania „wrastania dzieci od najmłodszych lat w kulturę i stereotyp”¹⁸, przy czym stereotypy płci przyrównują do rasizmu, wrzucając do wspólnej klasy zjawisk, których wyróżnikiem są **uprzedzenia i dyskryminacja**¹⁹.

Jako ilustrację rozbijania przez przedszkole „naturalnej androgyniczności” na rozdzielne tożsamości płciowe uwikłane w stereotypy podają cytaty z prasowy:

Po pół roku w przedszkolu czterolatek dostaje płęć. Odgórnie, bez możliwości zmiany, nagięcia, bez szans na rys indywidualny. Wpływ domu jest bez znaczenia. Posyłasz do przedszkola miłą **androgyniczną** [wyr. – P.B.] istotę nieświadomą wartości metek; (...) A kogo odbierasz? Dziewczynkę w różowej baletowej spódnicy (zdejmowanej wyłącznie do snu i kąpieli), w białych skarpetkach z falbanką (mogą być brudne), świadomą swoich umiejętności i możliwości (<Judo? Dziewczynki nie uprawiają judo. Dziewczynki chodzą na balet!>).

Jeśli posłałasz do placówki chłopca, odbierasz chłopca (...). Twój pięcioletek rechocze grubym głosem i informuje cię, że chłopaki nie bawią się z dziewczynami. Dlaczego? Nie, bo nie. Proste?²⁰

¹⁴ A. Dzierżowska, J. Piotrowska, E. Rutkowska, *Poradnik dla nauczycieli. Jak stosować zasadę równego traktowania kobiet i mężczyzn*: <http://www.maleprzedszkola.pl/Aktualnosci> [pobrano: 21.11.2013 z lokalizacji Fundacja Edukacji Przedszkolnej].

¹⁵ Tamże, s. 4.

¹⁶ Tamże, s. 15.

¹⁷ Tamże, s. 6.

¹⁸ Tamże, s. 23.

¹⁹ Tamże, s. 28.

²⁰ Tamże, s. 24.

Rodzące się dziecko nie ma poczucia bycia chłopcem czy dziewczynką. Świadomość swojej płci pojawia się w okresie wczesnego dzieciństwa i powstaje ona jako skutek oddziaływania wielu czynników biologicznych (można mówić o płci chromosomowej, gonadalnej, genitalnej, fenotypowej) i czynników socjalizacyjnych (płeć psychiczna, socjalna). Do głównych czynników socjalizacyjnych należy gramatyka języka: rodzice od narodzin dziecka zwracając się do dziecka lub mówiąc o nim używają albo rodzaju żeńskiego (np. zrobiłaś), albo męskiego (np. zrobiłeś) i nie stosują rodzaju nijakiego (np. zrobiłoś). Ukształtowanie tożsamości płciowej definiowanej binarnie – kobiecej lub męskiej – jest niezbędne, aby móc osiągnąć wyższy – androginiczny poziom tożsamości płciowej. Androginia nie jest bezpłciowością: osoby androginiczne uzyskują wysokie wyniki w skali męskości i kobiecości. Inaczej mówiąc, androginia nie jest stanem niezróżnicowania płciowego „ale „płciowością zintegrowaną” i charakteryzuje się wysokimi wartościami zarówno na skali kobiecości i męskości²¹. Analiza tego przykładu służy pokazaniu, że nierozumienie problematyki różnic płci może prowadzić do działań, które nie będą służyć rozwojowi dziecka, a raczej będą miały charakter regresyjny. Czym innym jest niwelowanie binarności płci, a czym innym kształtowanie binarności i integrowanie kobiecości i męskości. Włączanie nie może polegać na rozmywaniu różnic, ale na kultywowaniu różnic i ich integrowaniu.

Czy w ogóle jest możliwe rozumienie świata i działanie w nim, kiedy odrzucimy wszystkie fundamenty? Czy możliwa jest komunikacja, jeśli odrzucimy fundamenty języka? Jak moglibyśmy funkcjonować, gdyby odrzucić „fundamentalne” pod, nad, wewnątrz, na zewnątrz, blisko, daleko itp. Można oczywiście, jak proponuje Ryszard Łukaszewicz, próbować spojrzeć na świat odwrotnie²² – na przykład stając na głowie, jednak określenie „odwrotnie” nie miałoby żadnego znaczenia, gdyby nie istniał świat „normalny”, fundamentalny i proste spojrzenie na niego, i to dopiero w opozycji do takiego patrzenia można mówić o odwrotnym spojrzeniu.

Postmoderniści krytykując i podważając modernistyczną, oświeceniową dualistyczną perspektywę, która klasyfikuje przekaz według kryterium prawda/fałsz, a ich zdaniem nie pozwala

na zrozumienie świata, w którym liczne przyczyny i skutki oddziałują na siebie wzajemnie na złożone i nieliniowe sposoby umocowane w nieograniczonej złożoności szczególnych historycznych i kulturowych uwarunkowań²³, sami zastawiają na sie-

²¹ S.L. Bem, *Męskość, kobiecość: o różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000.

²² M.R. Łukaszewicz, *Inna edukacja. Biografia drogi*, Wrocław 2012.

²³ P. Lather, *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy Within the Postmodern*, New York-London 1991, s. 21.

bie pułapkę dualizmu: tylko my mamy rację, tylko nasze postmodernistyczne myślenie jest właściwe, modernistyczna narracja o fundamentach jest iluzją, a pozytywiści są w błędzie. Jeden dualizm zastąpiono innym dualizmem.

Tymczasem, generalna zasada perspektywy rozwojowej mówi, że każda zmiana rozwojowa ma charakter trzystopniowy: odróżnienie, przekroczenie, włączenie. „Dobrą nowiną” postmodernizmu było zwrócenie uwagi, że kontekst społeczno-historyczny może dodatkowo oświetlić prawdę oświeceniową, przeświecić ją, zobaczyć prawdę w różnych pasmach fali świetlnej. Postmodernizm jednak zabrnął w ślepią uliczkę odrzucając i negując istnienie prawdy modernistycznej, którą przeświecili. Postmodernistyczna narracja przekroczyła modernistyczny opis rzeczywistości, odróżniła się od niego i odrzuciła, zamiast go włączyć i stworzyć wyższy poziom poznania rzeczywistości.

Nawet jeśli przyjmujemy, że koncepcje naukowe są trafne tylko w pewnych okolicznościach i stanowią raczej hipotezy niż pewniki, to jednak te koncepcje-hipotezy pomagają w rozumieniu rzeczywistości i w jej zmienianiu. Zazwyczaj korzystanie ze zweryfikowanej koncepcji naukowej w projektowaniu i realizacji działań wiąże się z mniejszym ryzykiem popełnienia błędu, niż gdy działania mają charakter intuicyjny. Z drugiej strony, błędem metodologicznym jest wykorzystywanie koncepcji naukowych w sytuacjach, do których te koncepcje nie przystają. Przykładem niezbyt trafnego podejścia jest próba zastosowania koncepcji dialogicznej Martina Bubera²⁴, jako wyznaczającej relacje między nauczycielem a dzieckiem w edukacji wczesnoszkolnej. Jest wielce problematyczne, czy dziecko dwu-, trzyletnie, ale też i starsze, jest w stanie wejść w buberowski dialog i czy można zasadę dialogiczności wykorzystywać w procesie wychowania przedszkolnego. Twierdzenie, że dziecko dysponuje takimi samymi kompetencjami komunikacyjnymi jak osoba dorosła, na przykład, potrafi dystansować się wobec rzeczywistości po to, aby wejść z nią w relację stoi w sprzeczności nie tylko z wiedzą psychopedagogiczną o zmianach psychicznych zachodzących wraz z wiekiem, ale też z wiedzą neurofizjologiczną o rozwoju układu nerwowego.

Możliwości dialogiczne dziecka, a w istocie ich brak, obrazuje doskonale powieść *Władca much* Wiliama Goldinga²⁵. Wszelkie próby nawiązania dialogu przez Ralfa i Prosiaczka, którzy wydają się jedynymi przejawiającymi

²⁴ G. Dahlberg, P. Moss, A. Peace, *Poza dyskursem*, s. 209.

²⁵ W. Golding uzyskał w 1983 r. Nagrodę Nobla za „powieści, które dopomagają zrozumieć warunki funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie” (http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/).

racjonalne myślenie, z pozostałą grupą chłopców przebywającymi na skutek katastrofy samolotowej na bezludnej wyspie, są bezskuteczne:

- *Nasza jedyna szansa ocalenia to cały dzień podtrzymywać ogień. Może jakiś okręt spostrzeże dym, podpłytnie i zabierze nas do domu. A bez tego dymu musimy czekać, aż okręt przyplynie przez przypadek. Możemy tak czekać całe lata, aż zrobimy się starzy...*
- Wśród dzikich trysnął śmiech – drwiący, srebrzysty, nierzeczywisty śmiech, i odbił się w skałach echem. Gniew wstrząsnął Ralfem. Głos mu się załamał.*
- *Czy nie rozumiecie, malowane błazny? Sam, Eryk, Prosiaczek i ja to za mało. Próbowaliśmy utrzymać ogień, ale nie potrafilismy. A wy tylko bawicie się i polujecie...*
- Wskazał wlotcznią nad ich głowy, gdzie w perlowym powietrzu rozplątała się smużka dymu.*
- *Spójrzcie na to! To ma być ognisko sygnałne? To jest ognisko do gotowania jedzenia. Zaraz napchacie sobie brzuchy i skończy się dym. Czy wy nie rozumiecie? Tam w każdej chwili może pokazać się okręt... (...)*
- *Muszę wam to powiedzieć. Postępujecie jak dzieciaki.*
- Gwizd podniósł się na nowo i zaraz ucichł, gdy Prosiaczek uniósł białą, czarodziejską muszlę.*
- *Co lepsze, czy być bandą wymalowanych dzikusów, jak wy, czy rozsądnymi ludźmi, jak Ralf?*
- Dzicy podnieśli wrzask. Prosiaczek znowu zaczął krzyczeć.*
- *Co lepsze, prawo i zgoda, czy polowanie i zabijanie?*
- Znowu wrzawa i znowu świst w powietrzu. Ralf przekrzyczał hałas:*
- *Co lepsze, prawo i ocalenie, czy polowanie i niszczenie?*
- Teraz i Jack wrzeszczał i Ralf już nie mógł ich przekrzyzczeć²⁶.*

Władca much to powieść o egocentryzmie dziecięcym, o niebezpieczeństwach, które mogą z niego wynikać. Gdyby nie racjonalizm Ralfa i Prosiaczka, dziecięcy rozbitkowie na bezludnej wyspie zapewne zginęliby. Przekraczanie egocentryzmu, jak pokazują koncepcje rozwoju człowieka, odbywa się poprzez pełnienie ról, czyli „aktywność modernistyczną”, racjonalną. Cechą egocentryzmu jest niezdolność dystansowania się wobec samego siebie, niezdolność do przyjmowania innych perspektyw, a zatem brak kompetencji dialogicznych (dialog jak u Bubera). Zbawczy dla dzieci na wyspie okazał się nie dialog – dzieci mówiły, ale nie słuchały – a ognisko rozpalone w zwykły modernistyczny, racjonalny sposób poprzez skupienie wiązki promieni słonecznych przez szkło okularowe Prosiaczka.

Demokracja jako strategia integrowania różnic

Motywy przewodnim VIII Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się we wrześniu 2013 roku, miało być hasło: Różnice – edukacja – inkluzja, zobrażowane w formie puzzli (ryc. 1).

²⁶ W. Golding, *Władca much*, Warszawa 1977, s. 150-152.



Ryc. 1. Logo VIII Zjazdu Pedagogicznego

Model puzzli sugeruje, że różniące się elementy układanki wpasowują się w całościowy obraz społeczeństwa, tylko wymaga to umiejętnego dobierania elementów. Społeczeństwo jest zastane, a jednostki muszą się w nie wpasować. Te jednostki, które do obrazu jednak nie pasują, dzięki edukacji zostaną tak „obrobione”, że w końcu wpasują się w społeczeństwo. Zatem, różnice są akceptowane na tyle, na ile nie zaburzają obrazu społeczeństwa. Te jednostki, których w żaden sposób nie da się dopasować, będą musiały pozostać na marginesie.

Jako przeciwieństwo takiego rozumienia integrowania społeczeństwa można traktować to, jak o znaczeniu różnorodności mówi Z. Bauman:

Wszystko co twórcze w ludzkiej egzystencji (...) ma swe źródło w ludzkiej różnorodności. I to nie różnorodność ludzka obraca się w bratobójcze masakry, lecz niezgoda na nią i zamiar postawienia za wszelką cenę na swoim. Warunkiem przedwstępnym pokoju, solidarności i życzliwej między ludźmi współpracy jest zgoda na wielość sposobów bycia człowiekiem i gotowość do przyjęcia modelu współżycia, jakiego ta wielość wymaga²⁷.

Życie we wspólnocie zawsze jest obciążone potencjalnym konfliktem, jak twierdzi C. Mouffé, pisząc o agonistycznym modelu demokracji²⁸. Polityka,

²⁷ Z. Bauman, S. Obirek, *O Bogu i człowieku rozmowy*, Kraków 2013, s. 186.

²⁸ Zob. P. Błajet, *Szkice o wychowaniu agonistycznym*, Bydgoszcz 2008.

według tej autorki, polega na „oswajaniu wrogości oraz próbach zażegnania potencjalnego konfliktu”²⁹. Celem agonistycznej polityki będzie takie konstruowanie przeciwnika, aby nie był postrzegany jako wróg, ale właśnie jako przeciwnik, którego poglądy, idee zwalczamy, nie kwestionując jednocześnie jego prawa do obrony tych idei. Aby to było możliwe, niezbędną jest uznawanie przez przeciwników politycznych etyczno-politycznych zasad liberalnej demokracji³⁰. Pozostaje jednak niezgodą co do sposobów ich realizacji³¹. Rozgrywanie polityki w agonistyczny sposób służy, między innymi, „poskromieniu” czy „wysublimowaniu” antagonistycznego wymiaru wspólnotowości, którego przecież nigdy nie można w pełni wyeliminować. Chodzi zatem, jak twierdzi Mouffé, o przekształcanie antagonizmu w agonizm³². Sens tej transformacji jest wzmacniany przez tezę autorki, iż „kompromis należy traktować jako przejściowe pauzy w toczącej się wciąż konfrontacji”³³. Cechą współczesnej demokracji – demokracji agonistycznej – jest uznanie i uprawomocnienie konfliktu oraz, co za tym idzie, pochwała... namiętności jako energii służącej skuteczniejszej realizacji demokratycznych celów, a nie jej eliminacja³⁴.

Jakakolwiek wspólnota: regionalna, europejska, światowa musi być **agonistyczna**. Warunkiem jej istnienia jest respektowanie „przyjaznej konkurencji” wchodzących w jej skład różnych kultur, społeczności i ich interesów. Musi bazować na uznaniu odrębności, a nie na ich deprecjonowaniu i odrzucaniu³⁵.

Jeśli ideę demokracji potraktujemy nie tylko jako pewien typ reżimu politycznego, umożliwiającego bezkrwawą sukcesję władzy, ale jako „styl życia” społeczeństwa, to musimy przyjąć, że ten styl życia będzie wymagał od uczestników określonych kompetencji, wykraczających daleko poza zdolność do decyzji wyborczej, wyjście do lokali wyborczych, zakreślenie krutek przy nazwiskach kandydatów i wrzucenie kartek do urny³⁶. Demokrację będziemy musieli wtedy traktować jako styl życia fundowany na określonych kompetencjach, ale też jako ćwiczenie kompetencji demokratycznych.

²⁹ C. Mouffé, *Paradoks demokracji*, Wrocław 2005, s. 118.

³⁰ Owe zasady istnieją jednak jedynie w formie zapośredniczonej poprzez różne i niezgodne interpretacje, zatem i w tej kwestii można mówić o „konsensie konfliktowym” (tamże, s. 121).

³¹ Tamże, s. 119.

³² Antagonizm to, według Mouffé, walka między wrogami, agonizm jest walką toczoną przez przeciwników (tamże, s. 120).

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ C. Mouffé, *Pochwała namiętnej różnicy*, „Niezbędnik Inteligenta”, dodatek „Polityki”, 2006, 25.

³⁶ Zob. M.C. Nussbaum, *Political Emotions. Why Love Matters for Justice?* Cambridge 2013.

Istotą ćwiczenia jest podejmowanie wyzwań, wkraczanie w „strefę najbliższego rozwoju”³⁷, bez pewności sukcesu, ale kroki takie są niezbędne, aby czuć się wolnym³⁸. W ćwiczeniu człowiek zmagają się z trudnościami, dzięki czemu zwiększają się jego możliwości. Sens ćwiczenia nie może zostać sprowadzony do zdobywania nowych kompetencji, jakkolwiek jest to ważne ze względów pragmatycznych. Z podmiotowego punktu widzenia dużo ważniejszy jest inny rezultat ćwiczenia: przekształcanie bycia człowieka w świecie: nie tak dawno brak pewnych kompetencji ograniczał mnie, a teraz dzięki ćwiczeniu funkcjonuję efektywniej i to mimo większych niż kiedyś wymagań.

Tak rozumiana demokracja będzie przestrzenią dla rozwoju jednostki i społeczeństwa. Wtedy też demokracja będzie wyzwaniem pedagogicznym. Każdy reżim, który uniemożliwia jednostkom i grupom rozwój, może być traktowany jako niedemokratyczny. Demokracja wymaga, aby jednostki i społeczeństwo rozwijały się, rozwój wymaga demokracji. **Demokrację można traktować jako strategię integrowania różnic i jako system umożliwiający ćwiczenie kompetencji służących integrowaniu różnic.**

Rozwój a wychowanie do demokracji

Jako kluczową kompetencję demokratyczną można traktować umiejętność dystansowania się wobec fragmentów rzeczywistości (odróżniania się i przekraczania), które nie stanowią o istocie podmiotu po to, aby fragment ten zobaczyć jako obiekt mogący poddawać się zmianom, a potem zintegrować go z podmiotem. Ta strategia odróżnianie – przekraczanie – włączanie stanowi warunek samorozwoju, jak i rozwoju relacji.

W ten sposób rozumiał rozwój Robert Kegan. Podstawową kategorią jego koncepcji rozwoju jest pojęcie **obiektu**. Wyjaśnia on swoje ujęcie tej kategorii odwołując się do etymologii słowa obiekt (ang. *object*). Rdzeń słowa *ject* odnosi się bardziej do ruchu, aktywności niż rzeczy – oznacza **rzucić** (ang. *throwing*). Łącznie z prefiksem „ob-” oznacza skutek ruchu **odrzuć** (ang. *thrownaway from*). Obiekt jest więc tym, od czego nastąpiło odróżnienie (w j. angielskim oznacza również proces odróżnienia). „Relacja z obiektem” (ang. *objectrelation*), inaczej relacja przedmiotowa, zgodnie z tym myśleniem, będzie oznaczać relację z tym, od czego nastąpiło odróżnienie, odseparowanie (oznaczają to strzałki w tabeli 1). Aktywność rozwojowa polega więc na

³⁷ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne, II: dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002, s. 160.

³⁸ Zob. J.P. Sartre, *Byt i nicność. Zarys ontologii fenomenologicznej*, Kraków 2007, s. 529 i n.

tworzeniu **przedmiotu** (ang. *object*), czyli procesie odróżniania oraz na tworzeniu relacji podmiotu z przedmiotem, czyli procesie integrowania. Relacja podmiot – przedmiot wyłania się (ang. *emerge*) w trakcie całościowego procesu rozwoju: rozwój to kolejne triumfy „relacji z” (ang. *relationships to*) nad „osadzeniem w czymś” (ang. *embeddedness in*). W takim ujęciu **relacja przedmiotowa** nie oznacza relacji podmiotu z rzeczą, od której podmiot się oddziela i stawia granicę między tą rzeczą a sobą, ale oznacza relację z czymś, od czego podmiot się odróżnia, z czym się nie utożsamia, lecz traktuje jako część siebie³⁹.

Tabela 1

Koncepcja rozwoju self Roberta Kegana

Poziom Re-equilibrium Rozejm	Podmiot	Przedmiot	Kultura (typ relacji)
0. Cieleśny	czucie, ruch		autystyczna
1. Impulsywny	impulsy, percepcja	czucie, ruch	plemienna
2. Imperialny	potrzeby, pragnienia, zainteresowania	impulsy, percepcja	panowania władzy/poddaństwa
3. Interpersonalny	relacja interpersonalna, wzajemność	potrzeby, pragnienia, zainteresowania	przynależnościowa
4. Instytucjonalny	autorytet, idea, selfsystem	relacja interpersonalna, wzajemność	biurokratyczna
5. Interindywidualny	interindywidualność, wymiana między selfsystemami	autorytet, idea, selfsystem	deliberatywna

Źródło: R. Kegan, *The evolving self*, 1982 z modyfikacją autora.

„Zabieg” obiektywizacji, czyli odróżnienia i przekroczenia umożliwia zmianę: nie można zmienić swojej tożsamości, ale można zobiektywizować to, co nie stanowi o mojej tożsamości, czyli wytworzyć relację przedmiotową z pewnym fragmentem mojego ja i zmienić to.

Tę zasadę relacji przedmiotowej można przenieść na relację z innym. Na przykład, aby matka mogła wspierać dziecko przeżywające trudne emocje, musi umieć wczuć się w to przeżywanie, ale jednocześnie niezbędne jest zobiektywizowanie emocji dziecka i ich nazwanie. Jeśli matka nie przeszła

³⁹ R. Kegan, *The evolving self*, Cambridge 1982, s. 76-77.

wcześniej procesu obiektywizacji (odróżnienia i przekroczenia) własnej emocjonalności i wytworzenia relacji przedmiotowej (włączenia) z tą sferą własnego ja, to nie będzie w stanie obiektywizować emocji dziecka i będzie ulegać pochłonięciu przez jego stany emocjonalne. Jeśli dokonała tylko procesu obiektywizacji emocjonalności i nie wytworzyła relacji przedmiotowej, to nie będzie potrafiła wczuć się w emocje dziecka, a jedynie będzie je nazywać (intelektualizować).

Ponadto, kompetencje obiektywizacyjne umożliwiają rzeczową dyskusję. Jeśli celem dyskusji będzie poprawa funkcjonowania wspólnoty przynależnościowej (*Kegan 3*⁴⁰), to przedmiotem dyskusji będą potrzeby, które mają swoje umocowanie w popędach. Jeśli celem będzie zmiana funkcjonowania instytucji (*Kegan 4*), to przedmiotem dyskusji będą społeczności, grupy, które realizują określone potrzeby... Jeśli celem dyskusji będzie rozwój wspólnoty deliberatywnej (*Kegan 5*), to dyskusja będzie dotyczyć instytucji mających realizować cele społeczności, posiadających określone potrzeby...

Obiektywizacja (odróżnienie + przekroczenie) tego, czym się różnimy, a następnie włączenie pozwoli zobaczyć w innym kogoś, kto jest podobny do mnie, z kim mogę się porozumieć, bo ma wiele wspólnego ze mną. Wraz z rozwojem wzrastają możliwości obiektywizacji, a w zasadzie można przyjąć, że rozwój oznacza wzrost przestrzeni obiektywizacji (zob. tab. 1).

Rozwój kompetencji demokratycznych

Znajomość zasad rozwoju jest kluczowa dla wychowania demokratycznego. Wiedza ta każe oczekiwać pozytywnej zmiany: od postawy egocentrycznej z bardzo małą zdolnością obiektywizacji w kierunku coraz bardziej rozwiniętej postawy współczucia, która cechuje wysoki poziom zdolności obiektywizacyjnych. Postawę współczucia należy rozumieć jako nastawienie na odczuwanie drugiej osoby w całej złożoności jej sytuacji i nie ma to nic wspólnego z litością. Nawet jeśli demokracja deliberatywna zakłada równość wszystkich w debacie, to równość nie dotyczy perspektyw postrzegania rzeczywistości – inaczej kodów, którymi posługują się różne jednostki. Kody niższe, których właściwością jest dominacja egocentryzmu, nie są równoważnościowe z kodami wyższymi, charakteryzującymi się wzrastającym współczuciem.

Kształtowanie kompetencji demokratycznych będzie kształtowaniem zdolności obiektywizacyjnych. Należy jednak pamiętać, że zdolności te są

⁴⁰ Liczba przy nazwisku oznacza poziom rozwoju według koncepcji Kegan.

warunkowane poziomem rozwoju, zatem trzeba postępować w zgodzie z tymi zasadami. Nie można, na przykład, oczekiwać od pięciolatka, sześciolatka, siedmiolatka, aby w relacjach z kolegami prezentował postawę współczucia (*Kegan 5*), bo jest związany przez swoje impulsy (*Kegan 1*) lub potrzeby i zainteresowania (*Kegan 2*). Wymuszanie na kilkuletnim dziecku, aby zwróciło się ku innym, będzie dla niego oznaczać odwrócenie się od siebie samego: zamknięcie na impulsy i rezygnację z potrzeb, a właśnie otwartość na impulsy i rozwijanie potrzeb jest głównym zadaniem rozwojowym w wieku przedszkolnym. Nie zamykanie się i wypieranie, ale obiektywizacja i włączenie stanowią właściwe rozwiązanie kryzysów rozwojowych.

Podjęcie rozwojowe bazuje na kategorii zmiany ewolucyjnej, a uznawanie, że człowiek może się rozwijać jest niezmiernie istotne dla budowania pozytywnego obrazu innego, zrozumienia inności i otwartości na kompromis. Pokazały to, na przykład, badania społeczności izraelskiej i palestyńskiej, w których stwierdzono, że przekonanie o podatności na zmianę (w przeciwieństwie do przekonania o stałości natury człowieka) wpłynęło pozytywnie na postawy międzyspolecznościowe i na gotowość do kompromisu⁴¹.

Jeśli przyjmiemy, że jednostka rozwija się według określonych zasad i rozwój ten polega na osiągnięciu oraz przekraczaniu dość dokładnie określonych poziomów, przy czym to wspinanie się nie ma charakteru linearnego, a spiralny, to wychowanie do demokracji będzie również wymagało osiągnięcia poszczególnych poziomów rozwoju. Inaczej mówiąc, jeśli posłużymy się myśleniem epigenetycznym, każdy poziom rozwoju będzie nośnikiem określonego residuum postawy demokratycznej. Każdy będzie też nośnikiem określonej postawy wobec różnic. Tabela 2 stanowi zestawienie poziomów rozwoju, podstawowych kodów, postaw i postaw wobec różnic.

Tabela 2

Postawa wobec różnic w zależności od poziomu rozwoju

Poziom wg Kegan	Podstawowy kod	Postawa	Postawa wobec różnic
K0	poszukiwanie przyjemności/ unikanie przykrości	hedonistyczna	obojętność na różnice dopóki różnica nie jest przykra, tolerancja różnic

⁴¹ E. Halperin, *Promoting the Middle East Peace Process by Changing Beliefs About Group Malleability*: <http://www.sciencemag.org/content/333/6050/1767.full> [pobrano: 13.11.2013 z lokalizacji Science].

Poziom wg Kegana	Podstawowy kod	Postawa	Postawa wobec różnic
K1	impulsy	egocentryzm tolerancyjny; „ja robię swoje, ty rób swoje”	parcelacja różnic - „w społeczeństwie konsumpcyjnym zasadą jest wykrojenie wygodnej i bezpiecznej niszy do prywatnego wyłącznie użytku, wewnątrz beznadziejnie bo nieuleczalnie niegościnniej ludziom, obojętnej na ludzkie kłopoty i niedolę, zasadzkami upstrzonej przestrzeni publicznej. W wysiłkach tego typu solidarność nie na wiele się przydaje” ⁴²
K2	potrzeby	klasowa/kastowa	usankcjonowanie i klasyfikacja różnic - kasty, klasy
K3	relacje	wzajemności	ograniczanie różnic (socjalizacja), wykluczanie niepodających się socjalizacji
K4	system	biurokracja	niwelowanie, znoszenie, wykluczanie różnic
K5	interindywidualność	współczucia	wydobywanie i uszlachetnianie różnic, gotowość na zmianę: „bez zmiany (a więc nie chodzi tu tylko o zgodę czy o przyzwolenie, ale o przedwstępną decyzję, że tak będzie) nie ma spotkania ani dialogu” ⁴³

Źródło: opracowanie własne.

Opierając się na tych założeniach rozwojowych, można określić zadania edukacyjne i organizacyjne w strategii wychowania do różnorodności. Przykładowe prezentuje tabela 3.

⁴² Z. Bauman, S. Obirek, *O Bogu*, s. 108.

⁴³ Tamże, s. 102.

Tabela 3

Wychowanie do różnorodności

Poziom wg Kegana	Zadania edukacyjne	Zadanie organizacyjne
K0	baw się i nie przeszkadzaj innym; otwórz się na doznania wewnętrzne: poszukuj przyjemności, unikaj przykrości	tworzenie miejsc zabaw, placów zabaw
K1	znajdź sobie przestrzeń dla realizacji swoich pasji, zachcianek; otwórz się na impulsy wewnętrzne	tworzenie miejsc dla realizacji zainteresowań
K2	znajdź sobie grupę dla realizacji zainteresowań; identyfikuj swoje potrzeby	tworzenie grup zainteresowań
K3	działaj dla dobra grupy, angażuj się poświęcaj, inwestuj (model inwestycyjny); pełnij role; kieruj się empatią w pełnieniu ról, stosuj regułę wzajemności	tworzenie społeczności wsparcia
K4	działaj w ramach instytucji i dla jej dobra; piastuj stanowiska	tworzenie instytucji
K5	wydobywaj różnice, poszukuj okazji do zmiany, kształtuj postawę współczucia	otwieranie instytucji

Źródło: opracowanie własne.

Zakończenie

Zygmunt Bauman w jednej ze swoich wypowiedzi przytacza zdanie Karla Bartha: „nie wytycza się granic z powodu wykrycia różnic, ale poszukuje się różnic z powodu wytyczenia granic”⁴⁴. Według Bartha, najpierw oddzielamy się, odgraniczamy, wykluczamy, a dopiero potem konstruujemy narrację o różnicach i wykorzystujemy ją, aby uzasadnić podział. W demokracji, w której wartością uznamy interindywidualność (poziom K5), będziemy starali się wydobywać różnice i uszlachetniać je w procesie dialogu. Będziemy też gotowi na zmianę, więcej – będziemy poszukiwać okazji do zmiany, bo zmiana jest warunkiem rozwoju. Zamknięcie na zmianę, opór

⁴⁴ K. Barth, za: Z. Bauman, S. Obirek, *O Bogu*, s. 36.

przeciwko niej spowoduje zatrzymanie się w rozwoju, a ponieważ świat się nieustannie zmienia, to zatrzymanie będzie w istocie równoznaczne z regresem.

Bauman twierdzi, że najlepszą szczepionką na postawę dzielącą jest postawa ambiwalencji, bo ambiwalencja jest śmiertelnym wrogiem granic⁴⁵. Ambiwalencja jest składową postawy współczucia, która łączy w sobie, ale też przekracza empatię – cielesną zdolność do odczuwania odczuć drugiego człowieka⁴⁶ i perspektywiczność – zdolność do poznawczej decentracji, czyli umiejętność przyjmowania innego, niż mój, punktu widzenia. Postawa współczucia jest przejawem duchowego związku ze wszystkimi istotami.

Podstawowym narzędziem relacji demokratycznych jest komunikacja. Jednakże, we współczesnej medialnej rzeczywistości rozmowa stała się podstawowym środkiem walki politycznej i wykazywania przeciwnikowi, jak drastyczne są różnice i że porozumienie, zbliżenie w żaden sposób nie jest możliwe. Toczenie pojedynków słownych sprawia, że słowa tracą swoje pierwotne znaczenie, bo jak pisał M. Merleau-Ponty, język może się „nawarstwiać”, „może zapominać” o swoim źródle i brać „sobie za oparcie siebie”, może wszczepiać nam utopijną „ideę prawdziwości”⁴⁷. Takie wykorzystywanie języka prędzej czy później musi ogołocić komunikację z sensu, co prowadzi do jej zerwania⁴⁸. Język powstał nie po to, aby walczyć, lecz aby komunikować się (podczas polowania), aby łączyć. Eksponowanie łączącej roli języka i uczenie takiego języka z zachowaniem zasad rozwoju będzie zatem należało do podstawowych zadań wychowania do demokracji. Dominującą formą pracy uczniów w szkole powinna być aktywność zespołowa, bo tylko w ten sposób można uczyć się komunikacji i ją doskonalić.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *To nie jest dziennik*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.
Z. Bauman, S. Obirek, *O Bogu i człowieku rozmowy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2013.
Bem S.L., *Męskość, kobiecość: o różnicach wynikających z płci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
Błajet P., *Ciało jako kategoria*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006.
Błajet P., *Szkice o wychowaniu agonistycznym*, Wydawnictwo WSG, Bydgoszcz 2008.

⁴⁵ Tamże, s. 175.

⁴⁶ P. Błajet, *Ciało jako kategoria*, Toruń 2006, s. 185-195.

⁴⁷ M. Merleau-Ponty, *Proza świata. Esej o mowie*, Warszawa 1999, s. 104.

⁴⁸ Zob. Z. Bauman, *To nie jest dziennik*, s. 171.

- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2013.
- Dzierzgowska A., Piotrowska J., Rutkowska E., *Poradnik dla nauczycieli. Jak stosować zasadę równego traktowania kobiet i mężczyzn*: <http://www.maleprzedszkola.pl/Aktualnosci> [pobrano: 21.11.2013 z lokalizacji Fundacja Edukacji Przedszkolnej].
- Golding W., *Władca much*, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Halperin E., *Promoting the Middle East Peace Process by Changing Beliefs About Group Malleability*: <http://www.sciencemag.org/content/333/6050/1767.full> [pobrano: 13.11.2013 z lokalizacji Science].
- Kegan R., *The evolving self*, Harvard University Press, Cambridge 1982.
- Laclau E., *Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2004.
- Lather P., *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy Within the Postmodern*, Routledge, New York-London 1991.
- Łukaszewicz M.R., *Inna edukacja. Biografia drogi*, WSZ, Fundacja Wolne Inicjatywy: Edukacja, Wrocław 2012.
- Merleau-Ponty M., *Proza świata. Esej o mowie*, Czytelnik, Warszawa 1999.
- Mouffé C., *Paradoks demokracji*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Mouffé C., *Pochwała namiętnej różnicy*, „Niezbędnik Inteligenta”, dodatek „Polityki”, 2006, 25.
- Nussbaum M.C., *Political Emotions. Why Love Matters for Justice?* Harvard University Press, Cambridge 2013.
- Sartre J.P., *Byt i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2007.
- Wilber K., *Integralna teoria wszystkiego. Wizja dla biznesu, polityki, nauki i duchowości*, Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne, II: dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka, Poznań 2002.

