

**Kazimierz Czerwiński**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Przemiany obywatelstwa we współczesnych demokracjach – wyzwania dla edukacji**

**Streszczenie.** Kultura polityczna danego społeczeństwa przejawia się przede wszystkim w powszechnym uczestnictwie obywateli w procesach demokratycznych. Koncepcja tzw. kontrdemokracji na nowo definiuje partycypację, bardziej w kategoriach krytycznego recenzowania poczynań władz niż bezpośredniego zaangażowania politycznego. Przemiany pojmowania istoty obywatelstwa mają różne przyczyny, m.in. nieusuwalność konfliktu w sferze publicznej oraz wszechobecność manipulacji. Konflikty mają przede wszystkim podłoże ekonomiczne, ale również – wobec narastającej wielokulturowości – etniczne i religijne. Efektem manipulacji jest obecność w przestrzeni publicznej stereotypów i myślenia mitycznego. Kompetencje obywatelskie powinny w sobie zawierać m.in.: refleksyjność, krytycyzm, tolerancję, umiejętność komunikowania, odporność na manipulację, umiejętność współpracy. Nowe trendy w pojmowaniu obywatelstwa nakazują na nowo stawiać pytania o znaczenie edukacji w kształtowaniu pożądanych kompetencji obywatelskich.

**Słowa kluczowe:** sfera publiczna, kompetencje obywatelskie, konflikt, manipulacja, edukacja.

**Summary.** The political culture of a particular society primarily manifests in the common participation of citizens in democratic processes. The concept of so called counter-democracy redefines participation closer to the categories of a critical reviewing of the authorities' actions than to the categories of a direct political commitment. Transformations of understanding of the citizenship essence have various causes, among others the irremovability of a conflict in the public domain and the ubiquity of manipulation. Conflicts are due to economic reasons but also – because of the increasing multiculturalism – ethnic and religious reasons. The manipulation effect is a presence of stereotypes and mythical thinking in the public space. Civic competences should contain, among others: reflexivity, criticism, tolerance, communication skills, resistance to manipulation and cooperation abilities. New trends of the citizenship understanding require re-raising questions on the importance of education in shaping the requested civic competences.

**Keywords:** public domain, civic competences, conflict, manipulation, education.

### **Kultura polityczna**

Z punktu widzenia codziennego przejawiania się obywatelstwa „w działaniu” użyteczne wydaje się pojęcie kultury obywatelskiej danego społeczeństwa, którego używa m.in. Edmund Wnuk-Lipiński. Jest ona rozumiana jako zespół dominujących postaw wobec

innych (np. zaufanie, tolerancja, poszukiwanie pól kooperacji), ale także poziom kompetencji w sprawach publicznych – znajomość i przestrzeganie reguł funkcjonowania w sferze publicznej oraz obecność myślenia w kategoriach dobra wspólnego (E. Wnuk-Lipiński, 2008, s. 160–162). Odniesiona do *stricte* politycznego aspektu aktywności obywatelskiej jest z kolei określana jako kultura polityczna (ibidem, s. 162–165).

W filozofii politycznej od kilkudziesięciu lat popularna jest typologia kultur politycznych, którą skonstruowali G.A. Almond i S. Verba, są to kultury: zaściankowa, poddańcza i uczestnicząca. Zaściankowa kultura polityczna charakteryzuje się niemal całkowitą alienacją obywatela od państwa, brakiem zainteresowań dla spraw publicznych i – co za tym idzie – jakiegokolwiek orientacji w sprawach politycznych. Poddańcza kultura polityczna ma miejsce wtedy, gdy obywatele mają świadomość istnienia władz różnych szczebli, dostrzegają związek między decyzjami władz a własnym losem, ale z różnych względów nie wykazują żadnej aktywności publicznej. Uczestnicząca kultura polityczna polega na tym, że obywatele dążą do uzyskania wiedzy o mechanizmach politycznych, przejawiają określone postawy wobec podmiotów politycznych oraz wykazują aktywność w sprawach publicznych (L. Rajca, 2007, s. 120–121; zob. także E. Pietrzak, R. Szczepanik, Ł. Zaorski-Sikora, 2011, s. 133–136).

Warto w tym kontekście postawić dwa pytania: 1. Jaki typ kultury politycznej dominuje w polskim społeczeństwie? 2. Jaki typ kultury politycznej (czy raczej czegoś analogicznego, co należałoby dopiero nazwać) dominuje w polskiej oświacie? Drugie pytanie pozostawiam tymczasem bez odpowiedzi, natomiast warto się pochylić nad pierwszym, ponieważ istnieją ugruntowane przesłanki do choćby częściowego udzielenia odpowiedzi.

Wnuk-Lipiński, nie odnosząc się wprost do powyższej typologii, mówi po prostu o wyższym bądź niższym poziomie kultury politycznej danego społeczeństwa i kulturę polityczną Polaków bezdyskusyjnie ocenia jako niską. Oznakami naszej niskiej kultury politycznej są m.in. niski poziom uczestnictwa obywateli w różnych ruchach społecznych, stowarzyszeniach i organizacjach typu obywatelskiego, niski poziom wzajemnego zaufania, a także fakt, że wiedza Polaków o sprawach publicznych jest w znacznej mierze formowana przez mity i stereotypy (E. Wnuk-Lipiński, 2008, s. 165–169).

Narzekanie na niski poziom obywatelskiej partycypacji oraz słabą jakość kapitału społecznego w naszym kraju jest stale obecnym motywem różnorodnych analiz. Z najnowszych warto wskazać tekst Bogusława Śliwerskiego, który przytacza wyniki licznych badań, w tym również międzynarodowych. Odsetek rodaków akceptujących demokrację oscyluje – w zależności od daty badania i przyjętej jego metodyki – od 29 do 50 procent.

Aktywność społeczna Polaków wynosi wyraża się wskaźnikiem 14,2%, co lokuje nasz kraj na przedostatnim miejscu wśród wszystkich członków Unii Europejskiej. Odsetek osób ufających innym ludziom jest na szarym końcu wśród państw europejskich i wynosi poniżej 20%. Deficyt obywatelstwa jest szczególnie dotkliwy wśród młodzieży, wśród której słabnie entuzjazm dla przemian ustrojowych, wzrasta zaś poparcie dla rozwiązań autorytarnych; odsetek młodych popierających demokrację jest niższy niż w całym społeczeństwie i zawiera się w przedziale od 20 do 30 procent (B. Śliwerski, 2013, s. 145–153).

Warto spróbować tchnąć nieco optymizmu. Argumentów dostarczyć może francuski filozof polityki Pierre Rosanvallon, który zdecydowanie oponuje wobec powszechnego narzekania na odwracanie się obywateli od sfery publicznej. Pisze: „[...] wcale nie weszliśmy w jakąś nową epokę politycznej apatii, a idea coraz szerszego wycofywania się do sfery prywatnej nie znajduje oparcia w faktach” (P. Rosanvallon, 2011, s. 18). Jego zdaniem nie następuje żaden upadek obywatelstwa, lecz raczej jego przemiany. Obywatelskie uczestnictwo może się realizować na trzy sposoby:

[...] pojęcie partycypacji jest bardziej złożone. Spotykają się w nim trzy wymiary interakcji między ludem a sferą polityczną: ekspresja, implikacja i interwencja. *Demokracja ekspresji* odpowiada zabieraniu głosu przez społeczeństwo, przejawianiu wspólnych odczuć, formowaniu sądów na temat rządzących i ich działań bądź wysuwaniu roszczeń. *Demokracja implikacji* obejmuje wszystkie te środki, dzięki którym obywatele porozumiewają się i łączą, by budować wspólny świat. *Demokrację interwencji* wyznaczają natomiast wszelkie formy kolektywistycznego działania na rzecz pożądanego rezultatu. [...] o ile demokracja wyborcza bezsprzecznie uległa erozji, o tyle z kolei demokracja ekspresji, implikacji i interwencji rozwinęły się i umocniły (ibidem, s. 18–19).

Rosanvallon kładzie szczególny nacisk na ekspresję, która podlega bodajże najszybszym i najbardziej znaczącym przemianom, między innymi pod wpływem rozwoju technologicznych możliwości komunikowania. Te możliwości znacząco wpływają również na implikację, czego dowiodły chociażby rozliczne masowe zgromadzenia zwoływane w ostatnich latach za pomocą Facebooka czy Twittera. Jeśli rzeczywiście „powszechnie wiadomo”, że młodzież odwraca się od polityki, to po pierwsze chodzi o swoiste obrzydzenie polityką w tradycyjnym wydaniu partyjnym, a po drugie – o kontestowanie mechanizmów „demokracji wyborczej” czy plebiscytowej. W żadnej zaś mierze nie wydaje się być prawdziwą tezą, że młodych ludzi w ogóle nic nie obchodzi, że nie mają zdania, że nie artykułują swoich racji i żądań. Rosanvallon właśnie w młodych pokoleniach pokłada

nadzieję na znaczące przemiany demokracji i jej form, a także przemiany samej istoty obywatelstwa. Czymże ono wszakże jest?

### **Obywatelstwo i obywatelskość**

Marcin Król pisze, że w najbardziej minimalnym sensie obywatel to po prostu jednostka wyposażona w obowiązki i uprawnienia polityczne. Owe uprawnienia to korzystanie z funkcji państwa polegającej na rozdzielaniu dochodu narodowego (bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne, sądownictwo, edukacja, ochrona zdrowia, opieka społeczna itp.), natomiast obowiązki sprowadzają się do płacenia podatków; nawet udział w wyborach nie jest obywatelskim obowiązkiem! Jednakże w znaczeniu szerszym (zgodnym z koncepcją społeczeństwa obywatelskiego) obywatel to ktoś, kto współtworzy świat wokół siebie: 1) decyduje w wyborach o składzie władz, 2) ma prawo zmieniać rzeczywistość, organizując się, stowarzyszając, artykułując swoje oczekiwania, protestując, biorąc udział w debatach itp. (M. Król, 1999, s. 106–107). Czy każdy w równym stopniu ma prawo współtworzyć świat wokół siebie? Czy obywatelstwo w sensie szerszym nie wymaga raczej pewnych cech, które nie każdy posiada? Jakich kompetencji oczekujemy od (zaangażowanego) obywatela?

Cytowany Wnuk-Lipiński przez kompetencje obywatelskie pojmuje elementarną znajomość reguł rządzących życiem politycznym. Dodaje do tego w szczególności: umiejętność identyfikowania demagogii, umiejętność rozróżniania „półcieni” życia politycznego, odejście od postrzegania rzeczywistości politycznej w kategoriach czarno-białych (E. Wnuk-Lipiński, 2008, s. 164). U tego autora daje się więc zauważyć swoiście „poznawcze” rozumienie kompetencji, wolne od aspektów aksjologicznych, emocjonalnych czy realizacyjnych. Sam termin „kompetencje” w odniesieniu do obywatelstwa ma niezbyt długi rodowód, wcześniej autorzy pisali raczej o cnotach obywatelskich czy o ideale obywatela. Warto prześledzić przynajmniej niektóre poglądy na tę kwestię.

Według Johna Stuarta Milla ideał obywatela jest w zasadzie tożsamy z ideałem człowieka. Kluczowe są określone cechy, jak pewien poziom rozwoju intelektualnego, umiejętność właściwej oceny sytuacji, orientacja w rzeczywistości politycznej i jej mechanizmach. Ważny jest cenzus wykształcenia – jeśli ktoś, mimo możliwości, nie stara się nabyć kompetencji potrzebnych do roli obywatela, to na to nie zasługuje. Stąd oryginalny pomysł, by prawa wyborcze nie przysługiwały ludziom niewykształconym (pod warunkiem powszechności i dostępności edukacji), ale również: osobom niepłacącym podatków,

będących na cudzym utrzymaniu, bankrutom i niewypłacalnym dłużnikom (zob. B. Grabowska, 2011, s. 60).

Nawiązujący do tradycji liberalizmu Stephen Macedo wymienia tak zwane „cnoty liberalne”. Są nimi: tolerancja, sprawiedliwość (rozumiana głównie jako poszanowanie praw innych ludzi), otwartość na innych, refleksyjna zdolność do kierowania sobą (dążenie do autonomii) (S. Macedo, 1995, s. 328–336), ale także „zdolność do samokrytycznej refleksji, gotowość do eksperymentowania, wypróbowywania i akceptowania nowych możliwości, samokontrola i aktywny, autonomiczny rozwój, docenianie odziedziczonych ideałów społecznych, przywiązanie do współobywateli, a nawet altruistyczna troska o nich” (ibidem, s. 336). Tak rozumiane cnoty liberalne, nawiązujące do myśli klasyków liberalizmu, dalekie są jak widać od tego, co zazwyczaj stereotypowo skłonni jesteśmy kojarzyć z liberalizmem w jego zwulgaryzowanej wersji, ograniczanym do egoistycznie rozumianej wolności ponad wszystko.

Maria Ossowska opracowała rozbudowany „wzór człowieka żyjącego w ustroju demokratycznym”. Składa się nań wiele cech różnej proveniencji i o różnym ciężarze gatunkowym: 1) aspiracje perfekcjonistyczne – doskonalenie życia zbiorowego, jak i siebie; 2) otwartość umysłu; 3) dyscyplina wewnętrzna; 4) tolerancja; 5) aktywność; 6) odwaga cywilna; 7) uczciwość intelektualna, brak zakłamania; 8) krytycyzm; 9) odpowiedzialność za słowo; 10) uspołecznienie, rozumiane na cztery sposoby: (a) interesowanie się zagadnieniami społecznymi i pewien zasób kompetencji w tej dziedzinie, (b) przewyciężenie naturalnego egocentryzmu, (c) ofiarność, gotowość do służby społecznej, (d) umiejętność współdziałania; 11) rycerskość; 12) wrażliwość estetyczna; 13) poczucie humoru (M. Ossowska, 1992, s. 15–32).

Olga Napiontek wymienia tak zwane kompetencje kluczowe do funkcjonowania w demokracji. Są nimi: „umiejętność debatowania, współpracy, znajomość praw i zasad ich egzekwowania, ćwiczenie w krytycznym nastawieniu do informacji” (O. Napiontek, 2008, s. 171). Ten nader lapidarny katalog kładzie nacisk na aspekty komunikacyjne.

Kazimierz Dziubka podsumowując badania i refleksję nad obywatelstwem podejmowane na przestrzeni kilkudziesięciu lat przez takich m.in. badaczy, jak G.A. Almond, S. Verba, R. Dahrendorf, R. Dore, S.M. Lipset, P. Townsend i inni podkreśla, że obywatel powinien posiadać wiedzę o systemie politycznym, mechanizmach i zasadach jego funkcjonowania, darzyć zaufaniem instytucje publiczne oraz kierować się trzeźwym sądem (rozważą, roztropnością) w sprawach publicznych. Podmiotowość obywatela obejmuje „trzy podstawowe sfery: moralną (obywatel jako podmiot wyposażony w określone kwalifikacje i

cnoty moralne), społeczno-polityczną (obywatel jako aktor życia społeczno-politycznego) i psychiczno-intelektualną (obywatel jako indywiduum zdolne do efektywnego wykorzystania własnych sił i umiejętności)” (K. Dziubka, 2001, s. 118). Nie wymienia jednak szczegółowo składników kompetencji obywatelskich, czy raczej cech umożliwiających podmiotowość obywatela w każdej z tych trzech sfer.

Dorota Pietrzyk-Reeves podkreśla, że pojęcie obywatelstwa ma charakter wartościujący. Obywatelskość oznacza „pewną kwalifikację moralną i obywatelską zarazem: uczciwość, niepodatność na korupcję, troska o innych, bezinteresowność, działanie na rzecz dobra wspólnego, patriotyzm, ogłada polityczna, nastawienie na dialog i kompromis w miejsce roszczeniowości” (D. Pietrzyk-Reeves, 2012, s. 328). W tej propozycji – w odróżnieniu od „kognitywistycznego” ujęcia obywatelstwa przez cytowanego Wnuk-Lipińskiego – nacisk jest położony raczej na aspekty aksjologiczne. Autorka używa dwóch terminów: „obywatelstwo” i „obywatelskość”, nie dokonując między nimi znaczących rozróżnień.

Anna Wiłkomirska wyraźnie te pojęcia odróżnia. Obywatelstwo pojmowane jest – podobnie jak w wyżej przytaczanych ujęciach – w kategoriach praw i obowiązków, jakie konstytuują relacje jednostki ze wspólnotą. Zaś obywatelskość autorka łączy z kategorią społeczeństwa obywatelskiego, akcentując jednocześnie aspekt partycypacji oraz tych cech jednostki, które tę partycypację umożliwiają (A. Wiłkomirska, 2013, s. 17–35). W ten sposób obywatelskość staje się poniekąd synonimem kompetencji obywatelskich czy cnót obywatelskich. Za Piotrem Glińskim autorka wymienia ważne dla społeczeństwa obywatelskiego cechy, m.in.: zaangażowanie społeczne, niezależność w działaniu, aktywność indywidualną, solidarność ze wspólnotą, wiedzę obywatelską, „gotowość do działania na rzecz innych i dobra wspólnego”, „budowanie relacji służących dobru wspólnemu”, poczucie odpowiedzialności (ibidem, s. 33). W innym miejscu zestawia cnoty obywatelskie obecne w różnych źródłach „zgodnie z antyczną tradycją”: praworządność, wolność, sprawiedliwość, odpowiedzialność, tolerancja, szacunek do innych, aktywność (ibidem, s. 24).

Próbując podsumować wymienione (lecz również inne, mniej znane) propozycje podejmuję autorską próbę skonstruowania „katalogu” kompetencji obywatelskich (cnót obywatelskich?, składników „ducha obywatelskiego”?, cech obywatelskości? – sprawa terminologii wymaga dalszego namysłu). Moim zdaniem należy uwzględnić co najmniej następujące składowe dobrze pojmowanej obywatelskości:

- wiedza: o mechanizmach funkcjonowania społeczeństwa i różnych jego instytucji, o istocie demokracji, o trójpodziale i wzajemnym równoważeniu się władz, o prawach i obo-

wiązkach obywatelskich i szerzej – o prawach człowieka, ale także o najważniejszych problemach trapiących najbliższe wspólnoty lokalne czy sąsiedzkie i o możliwych sposobach ich rozwiązywania;

- umiejętności: egzekwowania swoich praw, szeroko pojętego komunikowania się (w tym przede wszystkim: wyrażania opinii, racjonalnego argumentowania, krytycznego odbioru komunikatów, radzenia sobie z wieloznacznością, przeciwstawiania się manipulacji – przede wszystkim medialnej, negocjowania i osiągnięcia kompromisu), podejmowania decyzji w oparciu o racjonalne przesłanki;
- postawy i cechy osobowe: aktywność, poczucie sprawstwa, odpowiedzialność, uczciwość, zaufanie, lojalność, solidarność, gotowość do współpracy, krytycyzm, tolerancja.

Warto zadać pytania: 1. Czy wszystkie wymieniane w różnych zestawieniach składowe są jednakowo znaczące? 2. Czy sporządzone w określonym momencie dziejów zestawienie pożądanych cech obywatela pozostaje w mocy przez względnie długi czas, czy przeciwnie – nieustannie należy je aktualizować? To są niełatwe kwestie, ryzykuję jednak tezę, że w przypadku drugiego pytania odpowiedź jest pozytywna: różnorodne przemiany zewnętrznych uwarunkowań niosą potrzebę akcentowania i wzmocnienia wagi niektórych cech, być może kosztem innych, podlegających swoistej dezaktualizacji. Jakie przemiany są w tym kontekście najbardziej istotne, brzemienne w konsekwencje?

W moim przekonaniu na największą uwagę zasługują dwa nienowe, aczkolwiek odgrywające nieustannie wielką rolę zjawiska: konflikt i manipulacja. Ryzykuję tezę, że ich obecność w przestrzeni publicznej wcale nie słabnie – przeciwnie, można odnieść wrażenie, że są to zjawiska nieusuwalne. Są one jednakże względnie nowe dla nas, jako obywateli „młodej” demokracji; nie zdołaliśmy się z nimi oswoić i nauczyć się funkcjonować w ich obecności. Tym samym stanowi to wyzwanie dla edukacji.

### **Konflikt w sferze publicznej**

Sfera publiczna – co oczywiste – jest naturalnym miejscem ścierania się odmiennych racji i poglądów, może się to jednak odbywać z mniejszym bądź większym ładunkiem emocjonalnego zaangażowania, debata publiczna może przyjmować mniej lub bardziej cywilizowane formy. Ale kształt owej debaty jest tylko zewnętrzną oznaką tego, co naprawdę pcha ludzi do publicznej konfrontacji, a owym „ukrytym mechanizmem” jest zazwyczaj różnica żywotnych interesów. Jeśli ta różnica ma „przeciwny znak”, zabezpieczenie interesów jednych wiąże się z naruszeniem interesów drugich, wygrana jednej opcji oznacza przegraną

drugiej, innymi słowy: toczona jest gra o sumie zerowej – mamy do czynienia z konfliktem. Czy jednak tylko różnica interesów może być konfliktogenna?

Janusz Reykowski twierdzi, że sytuacje konfliktowe mogą mieć najrozmaitsze przyczyny, ale najważniejsze są trzy z nich: 1) powody epistemiczne: różnice wiedzy, kompetencji umysłowych, doświadczenia i położenia w strukturze społecznej, sprawiające, że tę samą rzeczywistość obserwujemy z odmiennych perspektyw; 2) powody aksjologiczne: różnice wyznawanych systemów wartości; 3) antagonistyczny układ interesów: zwłaszcza sytuacje „gier o sumie zerowej”, czyli takie, w których korzyść jednych wiąże się ze stratą drugich (J. Reykowski, 2007, s. 36–37). Konflikt może więc być spowodowany – i nader często bywa – również przez przyczyny dalekie od różnicy interesów, w tym także interesów ściśle ekonomicznych, równie ważne mogą być powody o charakterze „symbolicznym”. Dodatkowo – w warunkach narastającej wielokulturowości – coraz większego znaczenia będą w naszym kraju nabierać konflikty na tle różnic kulturowych (zob. P. Boski, 2009; J. Nikitorowicz, 2009; M. Golka, 2010).

Leszek Koczanowicz zauważa: „Polityka jest zawsze działalnością, w której występują antagonistyczne napięcia, a zadaniem demokracji nie jest ich usuwanie, ale nadawanie im cywilizowanej formy” (L. Koczanowicz, 2005, s. 11). Ważną funkcją instytucji życia publicznego jest zastąpienie antagonizmu agonizmem. Agonizm jest przy tym rozumiany jako cywilizowana konfrontacja między przeciwnikami, podczas gdy antagonizm – jako frontalna walka między wrogami. Koniecznym warunkiem przemiany antagonizmu w agonizm jest funkcjonowanie zdrowej sfery publicznej, w której może następować nieskrępowana artikulacja różnych interesów, odmiennych zdań i poglądów, i w której może się toczyć walka agonistyczna, nie dopuszczając tym samym do przekształcenia się różnic w wyniszczające antagonizmy (ibidem, s. 14).

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na ważny spór, jaki toczą zwolennicy tak zwanej demokracji deliberatywnej ze zwolennikami demokracji agonicznej. Demokracja deliberatywna to model oparty na koncepcji racjonalności komunikacyjnej Jürgena Habermasa. Z Habermasowskiej teorii działania komunikacyjnego wynika m.in., że praktyka dochodzenia do porozumienia musi być publiczna, uniwersalnie dostępna, pozbawiona przemocy (w tym symbolicznej) i pozwalać na racjonalnie motywowaną siłę lepszego argumentu, zaś reprezentanci (wybieralne władze) zachowują wrażliwość i wsłuchują się w sugestie, informacje i argumenty, płynące z dyskursywnie ukształtowanej sfery publicznej i związanej z nią opinii publicznej (zob. R. Wonicki, 2007, s. 138). Podczas tego procesu dochodzenia do porozumienia aktualizuje się tak zwana idealna sytuacja komunikacyjna,



podczas której ma miejsce prezentowanie racji w ten sposób, by były one zrozumiałe dla wszystkich; każdy ma równe prawo do wypowiedzi; chodzi zaś przede wszystkim o to, by prezentować – poprzez siłę argumentów – tylko takie racje, które są do przyjęcia przez wszystkich i których odrzucenie byłoby aktem nieracjonalnym. W efekcie – ponieważ w sposób niemalże automatyczny – nastąpić musi konsensus (zob. M. Król, 2008, s. 171–187). Jest to w zasadzie pewien model idealny, ale Piotr Juchacz wskazuje warunki konieczne do realnego zaistnienia takiego modelu demokracji; są nimi: racjonalne prawodawstwo, partycypacyjna polityka i obywatelska samorządność (P.W. Juchacz, 2006, s. 28).

Najbardziej znanymi oponentami modelu demokracji deliberatywnej i jednocześnie rzecznikami koncepcji demokracji agonicznej są Chantal Mouffe i Ernesto Laclau. Główna ich teza sprowadza się do stwierdzenia, że niemożliwy jest konsensus bez wykluczenia, zaś konflikt jest nieusuwalny z jakichkolwiek aspektów życia publicznego i nie chodzi o to, by mu zapobiegać czy go wygaszać, lecz raczej twórczo go wykorzystywać. Poza tym – fikcją jest idealna sytuacja komunikacyjna, bo zawsze występuje zjawisko hegemonii (pojęcie wprowadzone do obiegu naukowego przez Antonio Gramsciego i twórczo rozwijane przez Laclau'a) czy opisywanej przez Pierre'a Bourdieu przemocy symbolicznej, związanych chociażby z nierównymi pozycjami podmiotów – stron komunikacji; owe nierówne pozycje wynikają zarówno z nierówności materialnych, jak i niejednakowego wyposażenia intelektualnego czy dostępu do informacji. W związku z tym każdy konsensus bazuje na aktach wykluczenia i tak naprawdę jest fikcją. Agonistyczna konfrontacja nie jest zaś żadnym zagrożeniem demokracji – wręcz przeciwnie – jest w istocie zasadniczym warunkiem jej istnienia (Ch. Mouffe, 2005; idem, 2008, s. 23–34, 44–49; Ch. Mouffe, E. Laclau, 2005, s. 124–133).

W obu modelach – mimo różnic – akcentuje się wagę sfery publicznej, która powinna stać się miejscem artykulacji i konfrontacji różnych poglądów, przyjmując postać debaty publicznej. Debata to prawdopodobnie jedyny współcześnie cywilizowany sposób radzenia sobie z wszechobecnością konfliktu społecznego. Debata publiczna wymaga jednak określonych postaw, predyspozycji i kompetencji – w tym również komunikacyjnych – od osób w niej uczestniczących, ale również tego, by sfera publiczna była wolna od manipulacji.

### **Manipulacja i jej konsekwencje**

Manipulacja jest najczęściej pojmowana jako takie działanie na inne osoby, które sprawia, że osoby poddane temu działaniu mylnie sądzą, że to one są sprawcami, nie zdają

zaś sobie sprawy, że są tylko środkami w rękach sprawcy manipulacji (Z. Kosyrz, 2004, s. 47). W innych ujęciach manipulacja „[...] to przekształcanie bądź formowanie poglądów, postaw osób, a także środowisk poza ich świadomością w celu osiągnięcia zamierzonych celów” (E. Popowicz, 2009, s. 174), albo „jest oddziaływaniem na świadomość ludzką za pomocą ukrytych sposobów, których bezpośrednim celem jest ukierunkowanie sądów poznawczych, a przez to skłanianie do określonych decyzji lub wykonywania określonych czynów” (W. Chudy, 2007, s. 9). Najważniejsze cechy konstytuujące manipulację to: działanie na rzecz interesu sprawcy, wywoływanie pewnych bezrefleksyjnych automatyzmów w działaniu ofiary, nieświadomość ofiary co do rzeczywistych motywów i zamiarów sprawcy (W. Łukaszewski i inni, 2009, s. 115; zob. także: R. Cialdini, 2009; G.H. Green, C. Cotter, 1997; D. Doliński, 2008).

Manipulacja bywa „płytką”, mająca na celu krótkotrwały wpływ na inną osobę, zazwyczaj w celu wywołania jakiegoś jednorazowego działania, na przykład kupienia określonego produktu, albo też „głęboka”, mająca na celu zmianę postaw; w ten sposób osoba manipulowana nie tylko zmieni swoje zachowania, ale też „przyswoi sobie różne przekonania uzasadniające podjęcie takich zachowań” (W. Łukaszewski i inni, 2009, s. 26). Pierwszy rodzaj manipulacji to głównie domena reklamy i marketingu, zaś drugi – polityki.

Tym, co może chronić przed manipulacją, to przede wszystkim refleksyjność ofiary, ale także współzależność sprawcy z ofiarą i empatia (niedoszłego) sprawcy. Strategia przeciwstawiania się negatywnym skutkom wszelkich wpływów sprowadza się do prób uświadomienia sobie, na ile różnych sposobów można rozumieć to, czego się doświadcza, w konsekwencji bowiem – po przepracowaniu różnych perspektyw – łatwiej uniknąć pochopnej zgody na wywierany nacisk (ibidem, s. 76). Tym samym jako szczególnie sprzyjający byciu manipulowanym jawi się brak refleksji.

Bezrefleksyjność to najważniejszy warunek uległości. A bezrefleksyjność pojawia się dość łatwo, bo działanie nawykowe, automatyczne jest przecież bardzo ekonomiczne, nie wymaga wielu zasobów. Ze stanu bezrefleksyjności wcale niełatwo się wydobyć. Powiedzieć można, że ludzie w stanie bezrefleksyjności są szczególnie podatni na manipulację i szczególnie łatwo stają się jej ofiarami. Problem w tym, że trudno jest nakłaniać, a jeszcze trudniej popędzać do myślenia czy refleksyjności (ibidem, s. 17).

Pokrewnym do manipulacji pojęciem jest indoktrynacja. Wojciech Chudy określa indoktrynację następująco:

[...] proces i technika systematycznego, zorganizowanego i celowego wpływania na jednostkę lub grupę [...] przez jednostronną i często powtarzaną informację o charakterze celowo zdeformowanym (manipulację) oraz przy daleko idącej presji nastawionej na wyłączenie wolnej inicjatywy tworzenia przekonań bądź opinii w celu wytworzenia pożądanego zachowania i gotowości do działania (dotyczy to szczególnie ideologicznej lub politycznej postawy); w aspekcie społecznym to proces wpajania członkom społeczeństwa określonej ideologii leżącej w interesie państwa lub innej struktury władzy, realizowany za pomocą technik szczególnie zmasowanej i nieustępliwej propagandy, stosowanej przez środki masowego przekazu, system oświaty szkolnej i pozaszkolnej, często przy użyciu skrytych metod (W. Chudy, 2003, s. 295).

Jako negatywne konsekwencje manipulacji i indoktrynacji w sferze publicznej najczęściej wskazywane są stereotypy społeczne oraz myślenie mityczne. Ewa Wysocka następująco definiuje stereotyp społeczny:

[...] stanowi on skrótowy, uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości odnoszący się do rzeczy, osób, grup społecznych lub instytucji, funkcjonujący w świadomości społecznej, oparty najczęściej na niepełnej lub fałszywej wiedzy o świecie, który zostaje jednak utrwalony przez tradycję, stąd nie podlega lub trudno poddaje się zmianom (E. Wysocka, 2006, s. 999).

Stereotypy dla większości ludzi i w większości przypadków są wysoce funkcjonalne, ponieważ ułatwiają zwyczajne, codzienne poruszanie się w zawłościach życia społecznego, minimalizując koszty psychiczne i potrzebę przetwarzania informacji. Umożliwiają również osiągnięcie subiektywnego przekonania o poznawczej kontroli nad otoczeniem, w sytuacji swoistej niepewności wynikającej ze złożoności świata społecznego, który zwykle nie jest bezpośrednio dostępny w doświadczeniach jednostki (ibidem, s. 1003). Jednakże należy pamiętać, że stereotyp z samej swej istoty oznacza wiedzę niepełną lub zgoła całkowicie fałszywą, stąd owa poznawcza kontrola nad otoczeniem jest zazwyczaj całkowicie złudna.

Jeśli stereotypowe przekonania zostaną uwewnętrznione a ukształtowane na ich bazie postawy zostaną zabarwione komponentem emocjonalnym, pojawia się tak zwane myślenie mityczne. W dyskursie publicznym ważną rolę zaczynają wówczas odgrywać mity, czasem zastępując ideologie, bądź stając się ich uproszczoną lub zwulgaryzowaną formą. Stefan Opara pisze:

Mit jest faktem społecznym, nie indywidualnym. Jest zatem funkcjonalnie i treściowo spleciony z polityką, nie jako coś zewnętrznego, dodanego, nie jako ornament, ale jako emocjonalna strona życia zbiorowego w państwie. Zapomina się często, że wszelka rola publiczna, wszelkie działania i zmiany w państwie, wszelkie sytuacje egzystencji zbiorowej – mają swój znaczący wymiar emocjonalny (S. Opara, 2009, s. 80).

Jeśli tak, to mity mają większe znaczenie, niż przywykło się powszechnie sądzić. Autor jako najważniejsze dla społeczeństwa wymienia i omawia następujące mity: wroga, opieki nadnaturalnej, nowego państwa i nowego człowieka, narodu wybranego, raju na ziemi, boskości władzy i władcy, ofiary (ibidem, s. 81–88). Jak łatwo zauważyć, przynajmniej część z tych mitów doskonale wpisuje się w ideologie populistyczne, będąc efektem różnorodnych manipulacji.

Marian Golka definiuje mit jako formę świadomości, która cechuje się subiektywnym poczuciem prawdziwości, przy braku możliwości, ale i potrzeby jej weryfikacji (M. Golka, 2008, s. 181). Mit zawiera przekonania wyrażane obrazowo i emocjonalnie. Zaspokaja potrzebę wyjaśniania jakiegoś aspektu rzeczywistości społecznej, najczęściej: „genezy, statusu i losu tej grupy” (ibidem, s. 182). W znacznym stopniu jest pokrewny z ideologią, czyli artykulacją zbiorowych dążeń, ma jednak formę skrajnie uproszczoną. Wśród mitów szczególne znaczenie mają mity polityczne. Przede wszystkim są to te, które służą legitymizacji władzy, głównie tak zwane mity początku, ale też jej swoistej „sakralizacji”, poprzez m.in. teatralizację wielu wydarzeń publicznych. Niektóre służą mistyfikacji celów politycznych, a pośrednio ochronie interesów różnych grup – do tych należą mity sztucznie kreowane, w odróżnieniu od wielu innych powstających samoistnie (ibidem, s. 188–192). Mity polityczne – obok spełniania pożytecznej roli – mogą też nieść skutki negatywne, przede wszystkim: „aktywizowanie wyobraźni społecznej wokół złudzeń, zamazywanie wiedzy o wydarzeniach i procesach społecznych, deformującą rzeczywistość dominacją emocji [...], podejmowanie działań opartych na fałszywych ocenach rzeczywistości” (ibidem, s. 191).

### **Wyzwania dla edukacji**

Co edukacja może uczynić w sprawie radzenia sobie z konfliktem i manipulacją w przestrzeni publicznej? Jak może zapobiegać stereotypom i myśleniu mitycznemu? Jak powinna zwalczać już istniejące stereotypy i obnażać fałsz myślenia mitycznego? Jeśli przyjąć, że kształcenie obywatelskie ma (przynajmniej według oficjalnych założeń) należne miejsce w naszej oświacie (zob. np. A. Wiłkomirska, 2013, s. 95–98, 172–185 i in), to warto jednak podjąć refleksję, jakie jego komponenty – w świetle powyższych analiz – powinny być traktowane z największą uwagą. Inaczej: które składowe kompetencje obywatelskich, czy też cech obywatelskości powinny być w procesie edukacji traktowane ze szczególną troską? Moim zdaniem jako najważniejsze w tym aspekcie możliwości i zadania edukacji należy wskazać następujące działania:

- uświadamianie złożoności procesów społecznych;
- wdrażanie do refleksyjności i krytycyzmu;
- kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, m.in.: umiejętności słuchania i wyławiania istoty rzeczy z wypowiedzi, umiejętności postępowania z informacją (wyszukiwanie, selekcjonowanie, przetwarzanie, gromadzenie, stosowanie itp.), umiejętności logicznej, zwięzłej i uargumentowanej wypowiedzi, umiejętności dochodzenia do kompromisu itp.;
- kształtowanie potrzeby i umiejętności debatowania;
- kształtowanie (wzmacnianie) postaw prospołecznych: tolerancji, zaufania, kooperacji, zaangażowania w sprawy publiczne itp.

Nie są to oczywiście działania rozłączne – wręcz przeciwnie, ich zakresy istotnie się zazębiają. Czy to są jakieś nowe idee? Oczywiście nie, poszczególne składniki powyższego zestawienia są obecne w różnych poglądach pedagogicznych. Warto przytoczyć niektóre koncepcje.

Kazimierz Przystyczykowski zwraca uwagę na immanentną polityczność edukacji, jeśli polityczność rozumieć jako „współuczestnictwo w kształtowaniu przestrzeni społecznej” (K. Przystyczykowski, 2012, s. 72). Tymczasem zaś: „Marginalne miejsce zajmują w programach szkolnych takie problemy, jak dyskryminacja, emancypacja, godność ludzka, prawa człowieka, stereotyp, stygmatyzacja czy tolerancja” (ibidem, s. 130). Zamiast tego ma miejsce kształtowanie tożsamości wychowanków w oparciu o „muzealne” zestawy mitów i symboli „zakorzenionych w narodowej martyrologii i narodowej wielkości” (ibidem). Kategorie zajmujące owo marginalne miejsce są zaś paląco aktualne we współczesnym społeczeństwie, pełnym napięć, konfliktów, sprzecznych i nie zawsze przejrzystych interesów, rosnącej wielokulturowości itp. Obecność określonych kategorii pojęciowych przy nieobecności innych oznacza zaś zawłaszczenie edukacji przez określone ideologie polityczne. Autor (pesymistycznie) przyznaje zresztą, że „edukacja staje się (jest) projektem ideologicznym” (ibidem, s. 188). Szczególnym problemem na polu edukacji jest bowiem napięcie między „kanonem” a „różnicą”. Autor koncentruje się na krytycznym oglądzie istniejącego stanu rzeczy, nie zarysowując w zasadzie żadnych pozytywnych projektów, poza tajemniczo brzmiącą koncepcją „edukacji wspólnoty różnicy i wspólnoty granic” (ibidem), której nie rozwija. Wydaje się jednak, że już samo uwrażliwienie czytelnika na uwikłanie edukacji w kontekst ideologiczny może odnieść pozytywne skutki, chociażby w postaci pogłębionej, a jakże potrzebnej autorefleksji wychowawców.

Wanda Woronowicz rozwija koncepcję edukacji refleksyjnej (W. Woronowicz, 1996; idem, 2000; idem, 2003; idem, 2006). Jako tzw. „zasadę generalną edukacji” wprowadza postulat dialogu edukacyjnego, w którym uczeń zostanie znacząco upodmiotowiony. „Zamiast dostarczać jednostce (w tym poprzez nieodłączne tresowanie i manipulowanie) gotowe, a niekoniecznie korzystne dla niej prawdy, dobrze byłoby ją tak ukształtować, by sama do walorów wartości wysokich mogła dojść, uznać za swoje i stosować je praktycznie” (idem, 2003, s. 966). Autorka sformułowała następujące zasady edukacji refleksyjnej: 1) uczeń-wychowanek jest człowiekiem wolnym; 2) uczeń-wychowanek stanowi podmiot edukacji; 3) w stosunkach nauczyciela-wychowawcy z uczniem-wychowankiem obowiązuje partnerstwo; 4) komunikacja między nauczycielem-wychowawcą a uczniem-wychowankiem dokonuje się w drodze dialogu edukacyjnego; 5) edukacji towarzyszy konsekwentne wdrażanie do refleksji (ibidem, s. 966–967). Autorka kładzie nacisk na moralny wymiar edukacji, jednakże kategoria refleksji wydaje się być nie do przecenienia również w aspekcie *stricte* dydaktycznym.

Jerzy Jastrzębski przekonująco pisze o zagrożeniach manipulacją, głównie medialną i propaguje znacznie bardziej niż dotychczas pojemną treściowo edukację medialną (J. Jastrzębski, 2011). Przede wszystkim edukacja powinna bardziej otworzyć się na media elektroniczne, ponieważ to one stanowią „naturalne środowisko” współczesnych uczniów. „To już nie – jak niegdyś – rodzina, a później szkoła, lecz przede wszystkim media współtworzą i transmitują wzory kultury” (ibidem, s. 98). Ponadto edukacja medialna nie może się ograniczać do kształtowania kompetencji odbiorczych, głównie – co bardzo potrzebne – akcentując uodparnianie na manipulację, lecz – mając na uwadze upodmiotowienie jednostki – powinna również kształcić autorów różnorodnych komunikatów medialnych. Nowoczesne media są zresztą w coraz większym stopniu interaktywne, stąd umiejętność wytwarzania zrozumiałych i przekonujących komunikatów staje się palącą potrzebą (ibidem, s. 93–102).

Eugeniusz Piotrowski domaga się samodzielności poznawczej uczniów (E. Piotrowski, 2010). Wymaga to w większym stopniu odejścia od przekazu wiedzy ku rozwojowi sprawności (nie tylko) intelektualnych. Ważną rolę odgrywa myślenie krytyczne, które jest niezbywalnym składnikiem owej samodzielności poznawczej. Jednostka myśląca krytycznie potrafi przed sformulowaniem jakiegokolwiek sądu rozważyć: 1) które z ewentualnych rozwiązań jest prawdziwe; 2) jakie zachodzą związki między zjawiskami, również przyczynowo-skutkowe; 3) które warianty są bardziej prawdopodobne od innych (ibidem, s. 216). „Wiedza docierająca do umysłu ucznia powinna zatem stanowić nie tyle treści

przeznaczone do zapamiętania, ile wykonania na nich całego szeregu operacji umysłowych, a mianowicie: abstrahowania, porównywania, analizy, syntezy, wykrywania związków, szukania analogii itp.” (ibidem, s. 217).

Ryszard Pachociński w myśl założeń pedagogicznego konstrukttywizmu pisze o pożądanym modelu oświaty społeczeństwa informacyjnego (R. Pachociński, 2004). Wiedza „przestaje być wartością tworzoną i przekazywaną przezuczonych, badaczy i nauczycieli, a staje się zjawiskiem dynamicznym, konstruowanym przez każdą jednostkę z osobna” (ibidem, s. 367). Szkoła musi się skupić „na wychowywaniu ucznia, uwrażliwianiu go, pobudzaniu jego aktywności twórczej, rozwijaniu wyższych umiejętności poznawczych, umiejętnościach prospołecznych, wyobraźni” (ibidem). Praca uczniów powinna koncentrować się wokół projektów badawczych, podejmowanych i realizowanych przy pomocy nauczyciela. Ulec musi zmianie rola nauczyciela – z przekazującego wiedzę na przewodnika i pomocnika, przybędzie mu nowych obowiązków, będzie musiał nieustannie się uczyć (ibidem, s. 368–369). Uczenie się musi „zaczynać się od spraw, które interesują uczniów”, wszelkie treści muszą być sytuowane w kontekstach szerszych całości, uczenie się czegokolwiek na pamięć jest nieistotne dla nadrzędnego celu, jakim jest konstruowanie przez ucznia własnego znaczenia, uczniów należy zachęcać do odważnego stawiania pytań, do dyskusji i nieustannego negocjowania znaczeń, do poszukiwania alternatywnych hipotez i rozwiązań, do eksperymentowania, ważnym elementem jest współpraca (ibidem, s. 369–373).

Próbując podsumować powyższe wybrane głosy można zauważyć, że przewijają się w nich głównie dwie kategorie pojęciowe: refleksja i krytycyzm, ale również następujące: tolerancja, dialog, komunikacja, podmiotowość, partnerstwo, samodzielność, odwaga, aktywność twórcza, współpraca.

Można zaryzykować tezę, że faktyczna obecność tych pojęć w realnej praktyce edukacyjnej (nie tylko oświatowej) stanowiłaby wystarczające remedium na bezradność wielu z nas wobec konfliktów w sferze publicznej, na próby podejmowania wobec nas różnorodnych aktów manipulacji i indoktrynacji, a także na przesycenie opinii publicznej licznymi stereotypami i mitami. Czy jednak refleksja i krytycyzm – nie wspominając o pozostałych kategoriach – są wystarczająco obecne w naszej edukacji?

### **Bibliografia**

Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.

- Chudy W. (2003), *Indoktrynacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 295–298.
- Chudy W. (2007), *Spoleczeństwo zakłamanie. Esej o społeczeństwie i kłamstwie – I*, Warszawa.
- Cialdini R. (2009), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przeł. B. Wojciszke, Gdańsk–Sopot.
- Czarnawska M.M. (1997), *Jak się bronić przed indoktrynacją*, Warszawa.
- Doliński D. (2008), *Techniki wpływu społecznego*, Warszawa.
- Dziubka K. (2001), *Teoria demokratycznej obywatelskości – zarys problemu*, [w:] W. Bokajło, K. Dziubka (red.), *Spoleczeństwo obywatelskie*, Wrocław, s. 85–128.
- Golka M. (2008), *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa.
- Golka M. (2010), *Imiona wielokulturowości*, Warszawa.
- Grabowska B. (2011), *Samotny egoista czy odpowiedzialny obywatel? Rozważania na temat liberalnego ideału człowieka i obywatela*, Toruń.
- Green G.H., Cotter C. (1997), *Nie pozwól sobą manipulować*, przeł. E. Wykrota, Warszawa.
- Jastrzębski J. (2011), *Ideologia i komunikacja. O edukacji, pedagogice i mediach*, Wrocław.
- Juchacz P.W. (2006), *Demokracja, deliberacja, partycypacja. Szkice z teorii demokracji ateńskiej i współczesnej*, Poznań.
- Koczanowicz L. (2005), *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencjonalne*, Wrocław.
- Kosyrz Z. (2004), *Manipulacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, s. 47–52.
- Król M. (1999), *Słownik demokracji*, Warszawa.
- Król M. (2008), *Filozofia polityczna*, Kraków.
- Łukaszewski W., Doliński D., Maruszewski T., Ohme R. (2009), *Manipulacja*, Sopot.
- Macedo S. (1995), *Cnoty liberalne*, przeł. G. Łuczkiwicz, Kraków.
- Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, przeł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wrocław.
- Mouffe Ch. (2008), *Polityczność*, przeł. M. Gdula, Warszawa.
- Mouffe Ch., Laclau E. (2005), *Ludzie potrzebują alternatywy* (w rozmowie z M. Gdulą, J. Kutylą, A. Ostolskim), przeł. M. Gdula, „Krytyka Polityczna”, nr 7–8, s. 124–133.
- Napiontek O. (2008), *Spoleczeństwo obywateli – o kształceniu obywatelskim w Polsce*, [w:] A. Kościański, W. Misztal (red.), *Spoleczeństwo obywatelskie. Między ideą a praktyką*, Warszawa, s. 170–180.



- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Opara S. (2009), *Tyrania złudzeń. Studia z filozofii polityki*, Warszawa.
- Ossowska M. (1992), *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Lublin.
- Pachociński R. (2004), *Model oświaty społeczeństwa informacyjnego*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, s. 367–374.
- Pietrzak E., Szczepanik R., Zaorski-Sikora Ł. (2011), *Aksjologia życia publicznego*, Łódź.
- Pietrzyk-Reeves D. (2012), *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*, Toruń.
- Piotrowski E. (2010), *Samodzielność poznawcza jako niezbędny warunek funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Białystok, s. 209–221.
- Popowicz E. (2009), *Manipulacja*, [w:] S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz, s. 174.
- Przyszczykowski K. (2012), *Polityczność (w) edukacji*, Poznań.
- Rajca L. (2007), *Demokracja. Studium polityczne*, Toruń.
- Reykowski J. (2007), *Rozwiązywanie sprzeczności ideologicznych i sprzeczności interesów w grupach społecznych – teoria i badania*, [w:] J. Reykowski (red.), *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*, Warszawa, s. 36–76.
- Rosanvallón P. (2011), *Kontrdemokracja. Polityka w dobie nieufności*, przeł. A. Czarnacka, Wrocław.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Kraków.
- Wiłkomirska A. (2013), *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Warszawa.
- Winn D. (2004), *Manipulowanie umysłem. Pranie mózgu, warunkowanie, indoktrynacja*, przeł. A. Sosenko, Wrocław.
- Wnuk-Lipiński E. (2008), *Socjologia życia publicznego*, Warszawa.
- Wonicki R. (2007), *Spór o demokratyczne państwo prawa. Teoria Jürgena Habermasa wobec liberalnej, republikańskiej i socjalnej wizji państwa*, Warszawa.
- Woronowicz W. (1996), *Edukacja refleksyjna*, Słupsk.
- Woronowicz W. (2003), *Edukacja refleksyjna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa, s. 965–968.
- Woronowicz W. (2000), *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin.

Woronowicz W. (2006), *Refleksja, sumienie, edukacja*, Słupsk.

Wysocka E. (2006), *Stereotyp społeczny*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa, s. 999–1010.