

Kazimierz Czerwiński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dysfunkcje komunikacji społecznej w sferze publicznej jako źródło zagrożeń demokracji – wyzwania dla edukacji

Abstract. Contemporary democracy faces numerous threats. The most important are: the populism and its mechanisms, manipulation and indoctrination resulting in mythical thinking, sharing numerous stereotypes and prejudices, false public opinion, mendacious and misinformed society. Low participation in public life and limited knowledge about the public affairs are additional threats. The text analyzes the aforementioned threats as the category of the disruption in social communication and then indicates the potentially beneficial role of education – not only limited to school education – in resisting these threats.

Key words: democracy, populism, manipulation, stereotype, education, constructionism.

Uwagi wstępne

Demokracja jest takim sposobem organizacji życia zbiorowego, który oprócz licznych a niezaprzeczalnych zalet, wśród których najważniejszymi wydają się być te, że spośród wszystkich znanych ustrojów w najwyższym stopniu „umożliwia minimalizację dominacji” (Shapiro 2006: 4), czy też „najlepiej potrafi harmonizować interesy jednostki i społeczeństwa” (Koczanowicz 2011: 102), ma też wady. Skupiają się one głównie wokół tego, że demokracja jest ustrojem niesłychanie „delikatnym”, podatnym na różnorakie wynaturzenia, czy wręcz zniszczenie. Demokracja jest „bytem niedokończonym” (Mény & Surel 2007: 49), „demokracją, która nadejdzie” (Koczanowicz 2011: 104), wymaga więc nieustannego podtrzymywania, swoistego „pielęgnowania”, by móc funkcjonować prawidłowo i umożliwić ujawnianie się swych zalet. Wymaga również nieustannego dostosowywania się do zmieniających się warunków.

Tymczasem coraz bardziej komplikująca się złożoność procesów społecznych niesie dla demokracji liczne zagrożenia. Leszek Koczanowicz (*ibidem*: 101–102) wskazuje dwa ich rodzaje, które są dla demokracji „wręcz endemiczne”: zagrożenie legitymizacji wszelkiej władzy oraz pokusa totalitaryzmu. Pierwsze wynika z tego, że „to, kto ma prawo wypowiadać się w imieniu ludu, jest zawsze kwestią negocjacji, kwestią zdolności pewnej grupy do zajęcia takiego stanowiska”. Totalitaryzm natomiast daje prostą odpowiedź na sytuację „pustego miejsca” i oferuje ustanowienie społeczeństwa bez konfliktów.

Dodatkowo (późna) nowoczesność niesie dla demokracji nowe zagrożenia, wśród których można wymienić przede wszystkim populizm, ale także malejące zainteresowanie ogółu sprawami publicznymi i związany z tym niski poziom uczestnictwa, raczej niski poziom wiedzy o złożoności mechanizmów funkcjonowania współczesnych społeczeństw, wreszcie brak potrzeby i umiejętności prowadzenia debat. Populizm wykorzystuje różnorodne mechanizmy i zabiegi w sferze komunikacyjnej, które pozwalają mu na odnoszenie sukcesów. Można tu wymienić przede wszystkim manipulację i indoktrynację, a jako ich efekty: swoiste myślenie mityczne, uleganie uprzedzeniom i stereotypom, brak krytycyzmu i podatność na dalszą manipulację, zwłaszcza ze strony mediów, Naturalnie, owe zagrożenia są ze sobą zazwyczaj w różnorodny sposób powiązane.

W tym tekście staram się wykazać, że przynajmniej niektóre z wymienionych zagrożeń można postrzegać jako różne warianty niewłaściwego funkcjonowania komunikowania społecznego, różnych jego niedostatków, barier i zakłóceń. Wskazuję również na funkcje szeroko pojmowanej edukacji jako remedium na owe zaburzenia. Jeśli demokracja bywa zagrożona, to dzieje się tak również dlatego, że „umeblowanie” naszych umysłów w kwestii spraw publicznych jest zazwyczaj wysoce nieadekwatne. Wyposażenie umysłów jest zaś bez wątpienia sprawą edukacji.

Populizm

Populizm nie jest łatwy do zdefiniowania. Jerzy Szacki w znakomitym wstępie do książki poświęconej zagrożeniom demokracji ze strony populizmu pisze:

Nazwę „populizm” stosuje się dzisiaj jako nazwę najbardziej rozmaitych działań, ruchów społecznych, aktów protestu, ugrupowań i partii politycznych, idei, haseł programowych i chwytów retorycznych na całym świecie, których wspólną właściwością jest nierzadko głównie to, że są przez krytyków nazywane „populistycznymi”, i z tego powodu zasługują w ich oczach na zdemaskowanie i potępienie jako oszukańcze i niemądre (Szacki 2007: 15–16).

Dalej stara się jednak dokonać jego charakterystyki:

Pierwszą [...] cechą populizmu jest przekonanie, że „lud” jest ostoją wszelkich cnót, posiadaczem zbiorowej mądrości, która pozwala niezawodnie odróżniać dobro od zła i sprawiedliwość od niesprawiedliwości. *Vox populi – vox Dei*, jak głosi stare porzekadło. Bez tego przekonania nie ma populizmu [...] (*ibidem*: 24).

Jeśli prosty lud jest „zdrowym ciałem” narodu, to wszyscy, którzy do niego nie przynależą, muszą siłą rzeczy znajdować się po „ciemnej stronie mocy”. Tym samym rodzi się wyrazista dychotomia: „my – oni”, która daje niewielkie szanse na pokojową koegzystencję z tak wykreowanym wrogiem:

Populistyczne widzenie świata jest manichejskie: społeczeństwo zostaje podzielone na nieskalany „lud” i skorpumpowane „elity” [...]. Totalną wrogość do elit wzmacnia przekonanie, że bardziej lub mniej świadomie działają one na szkodę zwykłych ludzi. W grę wchodzi z reguły nie tylko usprawiedliwione w jakimś stopniu poczucie sprzeczności interesów, lecz również głęboka wiara w istnienie *spisku* skierowanego przeciwko „ludowi”. Skoro doświadcza on głębokich deprivacji, ktoś musi być temu winien i ktoś musi na tym korzystać – tym bardziej, że gołym okiem widać, że w najbiedniejszym nawet kraju nie brak takich, którym niczego nie brakuje (*ibidem*: 24–25).

Swoista „spiskowa teoria dziejów” staje się więc – zdaniem Szackiego – istotną składową poglądów populistycznych. Ale warto też zwrócić uwagę, że tak pojmowanej wrogości „ludu” do elit znakomicie sprzyja zbyt duże rozwarstwienie dochodów i rozpiętość zamożności między najlepiej usytuowanymi a najbiedniejszymi. Jeśli tak, to Polska wydaje się być państwem szczególnie narażonym na „karierę” populizmu, ponieważ w porównaniu z innymi podobnymi państwami owa rozpiętość jest w naszym kraju dość duża. Stosunek zarobków 20 procent najlepiej zarabiających do 20 procent najmniej zarabiających w Polsce wynosi 5,1, podczas gdy na przykład w sąsiednich Czechach czy na Węgrzech tylko około 3 (dane Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, za: Leszczyński 2011: 32).

W *Słowniku socjologii i nauk społecznych* (2005: 244) populizm jest określany dosyć jednostronnie, jako ruch polityczny, który ma na celu zmobilizowanie ludzi przeciwko państwu, ono bowiem jest postrzegane jako kontrolowane przez określone grupy interesu i przez to wrogie. Autorzy wskazują również na częste powiązanie populizmu z nacjonalizmem.

Paul Taggart (2007: 111–117) dokonuje ściśle teoretycznej charakterystyki populizmu jako „typu idealnego”. Składa się nań sześć elementów: (1) wrogie nastawienie do polityki przedstawicielskiej, (2) skłonność do utożsamiania się z „matecznikiem” – wyobrażeniem idealnego świata, konstruowanego retrospektywnie – i na tej podstawie definiowania pojęcia „lud-naród”, (3) brak rdzennych wartości (*core values*) – populizm może występować zarówno na prawicy, jak i lewicy, (4) reakcja na poczucie ostrego kryzysu – populizm pojawia się w sytuacji zmiany, kryzysu i wyzwań, (5) samoograniczająca się natura i niechętnie nastawienie do „mainstreamowej” polityki, częste funkcjonowanie poza oficjalnym nurtem polityki par-

tyjnej, (6) kameleonowa natura – populizm jest formowany dopiero przez kontekst, sam z siebie w zasadzie nie posiada istoty.

Wskazywane przez Taggarta w punkcie piątym niechętnie nastawienie populizmu do realnie uprawianej polityki silnie koreluje z powszechnie dostrzeganymi procesami „odwracania się” ludzi od polityki, zwłaszcza w wydaniu partyjnym. We wszystkich demokracjach problemem staje się obniżająca się frekwencja wyborcza, brak identyfikacji obywateli ze sprawami publicznymi, topniejące szeregi nie tylko formalnych członków partii politycznych, ale i w ogóle obywateli zaangażowanych w jakiegokolwiek działania wspólnotowe (zob. Mair 2007: 130–131). Te zjawiska oczywiście ułatwiają populizmowi jego karierę, ponieważ mogą stanowić przesłankę impulsu do „przebudzenia” społecznego, oferowanego przez populizm. Populizm, zwłaszcza we wczesnych fazach, ujawnia się głównie pod postacią ruchów społecznych (zob. della Porta & Diani 2009). Ruchy społeczne, które wkraczają w przestrzeń życia publicznego mają wyraźny „profil aksjologiczny” i „wprowadzają do dyskursu publicznego nowe interpretacje rzeczywistości społecznej” (Wnuk-Lipiński 2008: 226).

Yves Mény i Yves Surel wskazują na ogromnie ważną dla populizmu rolę charyzmatycznego przywódcy, który zamiast „wychowywać” lud – raczej go „uwodzi” (Mény & Surel 2007: 29–31). Podobnie Margaret Canovan silnie podkreśla znaczenie manipulacji, za pomocą której populistyczni przywódcy przyciągają jednostki w różny sposób wyalienowane ze społeczeństwa czy pokrzywdzone, najczęściej wskutek jakichś zmian gospodarczych i społecznych (Canovan 2007: 60). Owa manipulacja przyjmuje między innymi postać używania przez populistycznych przywódców zwulgaryzowanej ideologii. Autorka podkreśla znaczenie ideologii jako „pomostu” między polityką a ludem. Polityka we współczesnych społeczeństwach jest ogromnie skomplikowana, zaś ideologie temu właśnie służą, by jej niuanse przekształcać w obrazy zrozumiałe dla przeciętnego obywatela. Tym samym ideologie są zespołami struktur pojęciowych, które – z natury rzeczy – są źródłem uproszczonego obrazu świata (*ibidem*: 62–65). Ta tendencja do uproszczeń staje się oczywiście znakomitą pożywką dla populizmu. Podstawowe tematy, wokół których współcześnie koncentrują się ideologie populistyczne, a tym samym działania ruchów populistycznych, to imigracja, przestępczość i polityka zatrudnienia (*ibidem*: 60).

Szacki wskazuje na poważne zagrożenia, jakie dla demokracji płyną ze strony populizmu. Populizm zwraca się przeciwko samej istocie porządku demokratycznego, jeśli rozumieć go jako system prawno-polityczny, w którym władza pochodząca z woli większości, jest jednocześnie w wieloraki sposób ograniczana (czy nawet samo-ograniczana) – dla zapewnienia politycznej stabilizacji, ale też w celu przestrzegania pewnych elementarnych zasad, jak

prawa człowieka czy poszanowanie mniejszości. W demokracji działanie władzy jest regulowane różnymi regułami i powinno dążyć do urzeczywistnienia, tak czy inaczej pojmowanego, dobra wspólnego, jednocześnie respektując i równoważąc najrozmaitsze sprzeczne interesy oraz uwzględniając istnienie mniejszości wszelkiego rodzaju, a nie tylko rzekomo monolitycznego „ludu” czy „narodu” (Szacki 2007: 21). Autor następująco charakteryzuje owe zagrożenia:

Dla demokracji liberalnej populizm stanowi wyzwanie, po pierwsze dlatego, że obnaża tę jej rzeczywistą i widoczną od niepamiętnych czasów słabość, która polega na tym, że nie jest demokracją *uczestniczącą*, tj. tzw. zwykły człowiek ma na ogół niewiele powodów, aby uważać, że ma rzeczywisty wpływ na bieg wydarzeń politycznych, wiele natomiast, aby postrzegać własną sytuację jako sytuację deprivacji i faktycznej ekskluzji. [...] Po drugie, populizm jest dla liberalnej demokracji wyzwaniem, ponieważ notorycznie wykazuje brak zrozumienia dla takich jej imponderabiliów, jak, dajmy na to, rządy prawa czy możliwie nieskrępowany rozwój pluralistycznego społeczeństwa obywatelskiego [...] (*ibidem*: 22–23).

Populizm nie znajduje zrozumienia i cierpliwości dla niezbędnych – wynikających z obowiązującego porządku prawnego – procedur; przeciwnie: ma tendencję do postrzegania prawa jako jeszcze jednego narzędzia zniewolenia „prostego człowieka” za pomocą licznych zawiłości i kruczków prawnych. Nie znajduje też zrozumienia dla pluralizmu i wszelkiej różnorodności – już dziś dla wielu oczywistych a stale narastających w społeczeństwie późnej nowoczesności.

Populistyczne rozumienia pojęć „lud” i „naród” bywają wywiedzione z jakichś na wpół mitycznych konstrukcji wspólnoty etnicznej, a tym samym stają się w wysokim stopniu wykluczające „innych” (zob. np. Mény & Surel 2007: 34–35). Populizm może skutecznie stanąć na drodze bezkonfliktowemu przebiegowi procesów – nieuchronnych, jak się wydaje, we współczesnej Europie – narastającej wielokulturowości, ponieważ:

[...] imigracja stała się głównym przedmiotem populistycznego dyskursu. Obcokrajowców postrzega się jako zagrożenie nie tylko dla państwa dobrobytu czy krajowego rynku pracy, lecz także dla konstytutywnej zasady narodu, jego homogeniczności i tożsamości (*ibidem*: 36).

Owe tęsknoty do homogeniczności narodu, marzenia, by sfragmentaryzowane i nieprzewidywalne społeczeństwo ponownie uczynić jednym „ludem”, stają się zazwyczaj źródłem wszelkiego rodzaju totalitaryzmów (Canovan 2007: 78–81).

Paul Taggart twierdzi, że populizm skutecznie (negatywnie) ingeruje w przebieg debaty publicznej. Czyni to na trzy sposoby. Po pierwsze promuje „politykę prostoty” – przekona-

nie, że polityka powinna być zrozumiała dla zwykłych ludzi, co deprecjonuje skomplikowane rodzaje argumentacji. Po drugie podkreśla suwerenność mas jako podstawową wartość, co sprawia, że w debatach odwoływanie się do „dobrych ludzi” bywa „argumentem” nie do zbitcia. Po trzecie populizm narzuca dychotomiczną formę debaty – ujmowanie kwestii problematycznych wyłącznie w kategoriach „za” bądź „przeciw”, co znacząco utrudnia dochodzenie do jakiegokolwiek kompromisu (Taggart 2007: 124–127).

Populizm jest „wrogiem” nie tyle demokracji w ogóle, co demokracji przedstawicielskiej. Demokracja przedstawicielska zawiera bowiem w sobie immanentne napięcie między dwiema fundamentalnymi jej zasadami: suwerenności ludu i reprezentacji. Innymi słowy, jest to napięcie między ideologią (władza ludu) a praktyką (władza wybranych elit). W realnej praktyce pojawia się dodatkowe napięcie między wolą powszechną (ową mityczną „władzą ludu”) a zapisami konstytucyjnymi chroniącymi obywatela przed arbitralnością władzy i zapewniającymi przestrzeganie procedur. Populizm skupia się na suwerenności ludu, odrzucając konieczność owej władzy elit. Znaczna część winy leży zresztą po stronie przywódców politycznych, nie tylko tych populistycznych, jako że w potocznej retoryce, zwłaszcza przedwyborczej, zazwyczaj obficie szermują oni hasłami „woli ludu”, „woli powszechnej” itp. (Mény & Surel 2007: 33–38).

Margaret Canovan akcentuje inny paradoks demokracji, który bywa pożywką populizmu. Zachodzi mianowicie sprzeczność między włączaniem ludzi do polityki a przybliżaniem polityki ludziom. W systemach dyktatorskich czy autorytarnych ludzie są całkowicie pozbawieni władzy, lecz dokładnie wiedzą, gdzie ona jest umiejscowiona – system pozbawiający ich władzy jest zazwyczaj wysoce opresyjny, ale przynajmniej przejrzysty.

W demokracji – na odwrót – arena polityczna zostaje poszerzona tak, aby obejmowała całą ludność. Im większy sukces odnosi projekt powszechnej inkluzji, tym bardziej zatłoczona i niestabilna staje się arena polityczna. Im więcej interesów i opinii wywiera choćby niewielką presję na kształtowanie się polityki publicznej, tym trudniej przeciętnemu obywatelowi wyobrazić sobie, gdzie właściwie umiejscowiona jest władza, i tym trudniej jest mu odnaleźć drogę w tym politycznym labiryncie (Canovan 2007: 58).

Demokracja, zwłaszcza licząca się z różnymi racjami i próbująca godzić sprzeczności w imię dobra wspólnego, jest ze swej natury wysoce nieprzejrzysta. Inaczej: „[...] upodmiotowienie prowadzi do nieprzejrzystości” (*ibidem*: 61). Owa nieprzejrzystość, ale także chęć zajęcia owego „pustego miejsca” po władzy, „której nie widać”, bywa oczywiście pożywką dla populizmu.

Trochę w podobnym tonie Yannis Papadopoulos wskazuje, że w demokracji w nieusuwalny sposób rywalizuje zasada „arystokratyczna” z alternatywną zasadą populistyczną. Wybieramy tych, którzy budzą nasz szacunek, którzy są od nas lepsi – wymaga tego chociażby złożoność procesów decyzyjnych i konieczność posiadania przez polityków specyficznych umiejętności. Jednocześnie chcemy, by wybrany przez nas polityk był naszym „lustrzanym” odbiciem, by był do nas podobny. Populizm rodzi się jako reakcja na wymykanie się spod kontroli owego wymiaru arystokratycznego (elitarnego, eksperckiego) (Papadopoulos 2007: 87–89). Dodatkowo – dobry rząd powinien jednocześnie odzwierciedlać i oświecać opinię publiczną, co nie jest łatwe do pogodzenia. Pierwszy aspekt jest populistyczny, zaś drugi – elitystyczny (*ibidem*: 94).

Jako populistyczne narzędzie bywa przez teoretyków polityki postrzegana instytucja referendum. Jacek Wasilewski dobitnie daje wyraz nieprzydatności populistycznej „woli ludu” w tych sytuacjach, gdzie potrzebna jest wiedza ekspercka:

Bezpośrednio wyrażona wola ludu winna stać się prawem w ogólnych strategicznych sprawach, jak przystąpienie do Unii Europejskiej, przyjęcie konstytucji czy odwołanie rady miejskiej. Ale lud nie powinien, bo nie ma ku temu kompetencji – pod groźbą doprowadzenia do katastrofy – podejmować konkretnych decyzji w konkretnych sprawach: którejdy będzie przebiegała obwodnica, w jaki sposób chłodzić rdzeń atomowy w elektrowni jądrowej (chcielibyście mieszkać w pobliżu elektrowni, o której technologii zdecydował lud?), wysokości podatków (byłyby równe zero?) czy struktury wywiadu wojskowego (bo z definicji jest to sprawa tajna) (Wasilewski 2007: 26).

W naszym kraju, jak zresztą w większości krajów postkomunistycznych, co pewien czas odżywają ruchy populistyczne, również działania wielu partii można zaklasyfikować – przynajmniej w niektórych okresach – jako wyraźnie populistyczne. Świadczy o tym powszechne odwoływanie się polityków do owej „woli ludu”, czy „mądrości ludu”, granie na nastrojach lęku przed przyszłością u ludzi nie będących beneficjentami przemian wolnorynkowych, używanie retoryki nacjonalistycznej, a bywa, że szowinistycznej, a także unikanie poważnych debat; jeśli już zaś dochodzi do jakiejś wymiany zdań w programie telewizyjnym czy audycji radiowej, to najczęściej ma miejsce wyraźna niechęć większości rozmówców do zawiłych argumentacji. To ostatnie jest po części winą „formatu” owych medialnych spektakli – prowadzący dziennikarze dbają, by każda wypowiedź była krótka i efektowna, co nie sprzyja pogłębionej refleksji; przez wielu teoretyków określane to bywa jako tabloidyżacja polityki. Większe szanse na uargumentowaną wymianę poglądów i stanowisk stwarzają łamy czasopism, do tego jednak niewielu polityków się garnie, są bowiem świadomi faktu, że im

wyższy poziom takiej debaty, tym mniej chętnie owo czasopismo jest czytane. Powstaje więc swoiste błędne koło: politycy nie dyskutują i nie formułują przekazów na wysokim poziomie, ponieważ wiedzą, że nie znajdą masowego odbiorcy, zaś „masy” nie są gotowe (ani chętne) do percepcji poważnych treści, ponieważ politycy ich nie „wychowują”, zamiast tego wolą je „uwodzić”.

Większość autorów prowadzących studia nad populizmem wskazuje – co oczywiste – jego groźne dla demokratycznego porządku oblicze. Jednakże sprawa nie jest taka jednoznacznie negatywna.

[...] populizm można interpretować jako rodzaj „gorączki”, która sygnalizuje, że pewne problemy nie są skutecznie rozwiązywane, lub wskazuje, że związki między obywatelami a elitami rządzącymi są słabe (Mény & Surel 2007: 45).

Podobne stanowisko na temat „diagnostycznego” znaczenia populizmu prezentuje Szacki, który wskazuje, że samo jego istnienie zmusza do podjęcia zasadniczej dyskusji o podstawach demokracji (2007: 22). Populizm „żywi się” bowiem niedomaganiem, a zwłaszcza niedotrzymanymi obietnicami demokracji, głównie tym, że utrzymują się układy oligarchiczne i iluzją staje się zasada „jeden człowiek, jeden głos”, ale również brakiem przejrzystości w sferze procesów decyzyjnych, ograniczaniem demokracji do wąsko pojmowanej sfery politycznej, przy jej braku na przykład w gospodarce, jak również nikłymi osiągnięciami w zakresie wychowania obywatelskiego (Papadopoulos 2007: 86–87). Takie podejście wskazuje, że populizm może pełnić wobec demokracji pozytywną funkcję – jego pojawienie się jest bowiem wyraźnym sygnałem ostrzegawczym, że coś funkcjonuje nie tak, jak powinno.

Mechanizmy „uwodzenia” społecznego

Powyższa analiza istoty populizmu wskazała na znaczenie pewnych mechanizmów i zabiegów, dzięki którym może on w ogóle istnieć, a także odnosić sukcesy, w swoisty sposób „uwodzić” potencjalnych zwolenników. Zacząć warto od manipulacji.

Manipulacja bywa 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 (Kosyrz 2004: 47). W innych ujęciach manipulacja „[...] to przekształcanie bądź formowanie poglądów, postaw osób, a także środowisk poza ich świadomością w celu osiągnięcia zamierzonych celów”

(Popowicz 2009: 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” (Chudy 2007: 9). Upraszczając zagadnienie można też manipulację określić jako „podstępne sterowanie czyimś zachowaniem” (Łukaszewski i inni 2009: 12). Bogata jest paleta możliwych środków manipulacji, mogą to być m.in.: „[...] słowo, obraz, liczba, uśmiech, pieszczota lub pieniądze” (Chudy 2007: 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 (Łukaszewski i inni 2009: 115; zob. także: Cialdini 2009; Czarnawska 1997; Doliński 2008; Green & Cotter 1997; Winn 2004).

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” (Łukaszewski i inni 2009: 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 (*ibidem*: 96). Manipulacja jest jedną z odmian szerszego mechanizmu, jakim jest wpływ społeczny – nie zawsze przecież jednoznacznie szkodliwy, ponieważ należą doń również takie zjawiska, jak perswazja czy kierowanie wrażeniem (*ibidem*: 13). Według Ellen Langer 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 unikać pochopnej zgody na wywierany nacisk (za: *ibidem*: 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*: 17).

W innym miejscu autorzy podkreślają, że bezrefleksyjność bywa zazwyczaj efektem swoistej „socjalizacji do posłuszeństwa” w rodzinach, a nawet szkołach – dotyczy to zaś w szczególności naszego kraju (*ibidem*: 77–80).

Maria Lewicka refleksyjność wskazuje jako warunek konieczny bardziej zasadniczej zdatności, jaką jest racjonalność. „Racjonalną decyzję jesteśmy zatem w stanie podjąć tylko wówczas, gdy dopuścimy do świadomości, że istnieją jeszcze inne, być może bardziej obiecujące możliwości aniżeli ta, która chwilowo przyciągnęła naszą uwagę” (Lewicka 2009: 40). Racjonalność polegać więc ma na umiejętności rezygnacji z oczywistości, ze zdroworozsądkowych założeń, z ciśnienia wiedzy potocznej, a przede wszystkim – przeciwstawiania się manipulacji. Warunkiem racjonalności jest możliwość dokonywania wyboru (*ibidem*: 41), zaś manipulacja zmierza do jego ograniczenia.

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 [...] (Chudy 2003: 295).

Jako najbardziej podatne na indoktrynację tenże autor wskazuje osoby „nadmiernie refleksyjne i jednocześnie labilne, słabe i submisyjne”, albo też przeciwnie: osoby „silne psychicznie jednak o niskim poziomie refleksji i krytycyzmu” (*ibidem*: 296). To bardzo interesująca sprzeczność z wymienianymi wcześniej tezami o (bezdyskusyjnym i bezwarunkowym) znaczeniu refleksyjności dla obrony przed manipulacją.

Indoktrynacja jest zazwyczaj powiązana z werbowaniem zwolenników określonej doktryny politycznej. Chudy wymienia pięć etapów tego procesu: (1) werbunek, (2) wprowadzenie w obręb doktryny, (3) związanie z grupą, (4) wyobcowanie z otoczenia i izolacja, (5) umocnienie systemu (*ibidem*: 297). Wymienione etapy, zwłaszcza czwarty, w pełni odpowiadają jednak również procesowi werbowania do toksycznych grup religijnych (sekt).

W analizie tych zjawisk i procesów przydatne wydaje się pojęcie przemocy symbolicznej. Pierre Bourdieu, który to pojęcie wprowadził do obiegu naukowego, akcentuje zna-

czenie władzy (różnorodnego typu), która posiada moc narzucania znaczeń i czynienia ich prawomocnymi, czyniąc to najczęściej w sposób mało przejrzysty, wręcz niejawny. W ten sposób kultura symboliczna (grupy dominującej) ma ogromny wpływ na konstytuowanie się i przemiany struktury społecznej (Dąbrowska-Bąk 2005: 1050). Manipulacja dokonywana na szerokich rzeszach obywateli za pośrednictwem środków masowego przekazu, poprzez kształtowanie chociażby określonych postaw i zachowań konsumenckich, a dokonywana w interesie wielkich koncernów, jest perfidną odmianą owej przemocy symbolicznej. Również natrętna obecność w przestrzeni publicznej „dyskursu liberalnego”, przy marginalizowaniu czy wręcz nieobecności innych ideologii i koncepcji organizacji życia zbiorowego jest formą przemocy symbolicznej.

Efekty manipulacji

Jeśli uwewnętrznione w ten sposób przekonania i ukształtowane na ich bazie postawy zostaną zabarwione komponentem emocjonalnym, a przecież „[...] doświadczane emocje mogą sprzyjać rozwojowi określonych przekonań i względnie trwałych sądów, które zaczynają pełnić wobec nich rolę regulacyjną” (Lachowicz-Tabaczek 2009: 243), pojawia się tak zwane myślenie mityczne. W dyskursie publicznym ważną rolę zaczynają 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 (Opara 2009: 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, raj na ziemi, boskości władzy i władcy, ofiary (*ibidem*: 81–88). Jak łatwo zauważyć, przynajmniej część z tych mitów doskonale wpisuje się w ideologie populistyczne.

Marian Golka definiuje mit jako formę świadomości, która cechuje się subiektywnym poczuciem prawdziwości, przy braku możliwości, ale i potrzeby jej weryfikacji (Golka 2008: 181). Mit zawiera przekonania wyrażane obrazowo i emocjonalnie. Zaspokaja potrzebę wyjaśniania jakiegoś aspektu rzeczywistości społecznej, najczęściej: „genezy, statusu i losu tej

grupy” (*ibidem*: 182). W znacznym stopniu jest pokrewny z ideologią. Autor dokonuje obszernego zestawienia funkcji mitu:

- tworzenie, dostarczanie i podtrzymywanie wzorca pojmowania świata i człowieka, a w tym ludzkiej egzystencji w owym świecie;
- wyjaśnianie zmienności świata i rzeczy w tym świecie, jak również celowości tych procesów i ich efektów;
- podtrzymywanie porządku społecznego przez stworzenie pewnego systemu koordynacyjnego przekonań obecnych w danej zbiorowości;
- umacnianie wartości społecznych przez wzbudzanie wiary w ich nadzwyczajny (nadprzyrodzony albo wyrosły w niezwykłych warunkach historycznych) rodowód;
- wspieranie emocjonalne i mentalne jednostki w momentach kryzysów, zagrożeń, przejść, niepewności, poczucia niewiedzy itp., czyli próba racjonalizacji świata spleciona z jego mistyfikacją;
- wywoływanie w ludziach poczucia zdumienia;
- sankcjonowanie przywilejów pewnych grup społecznych (przez co mit zbliża się do ideologii);
- pobudzanie do działania zarówno całych społeczności wyznawców mitu, jak i poszczególne jednostki, tworzenie programów działania, ukazywanie celów itp. (*ibidem*: 183).

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*: 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 dominację emocji [...], podejmowanie działań opartych na fałszywych ocenach rzeczywistości” (*ibidem*: 191).

Interesująco koreluje z powyższymi analizami – wprowadzone przez Charlesa Taylora – pojęcie imaginarium społecznego. Ma on na myśli przede wszystkim

[...] sposoby, w jakie ludzie wyobrażają sobie swoją społeczną egzystencję, jak przystosowują się do innych, jak toczą się sprawy między nimi i bliźnimi; to także oczekiwania, które zwykle się spełniają, oraz głębsze normatywne koncepcje i obrazy, leżące u ich podstaw. [...] skupiam się na tym, w jaki sposób zwyczajni ludzie „wyobrażają”/ „imaginują” sobie swoje społeczne otoczenie, [...] w społecznym imaginarium naprawdę interesujące są przekonania podzielane przez duże grupy ludzi, wręcz przez całe społeczeństwa [...] imaginarium społeczne to wspólne rozumienie spraw, umożliwiające wspólne praktyki i powstanie poczucia prawomocności podzielanego przez szerokie grupy społeczne (Taylor 2010: 37).

Imaginarium społeczne nie jest tylko zestawem idei. „Jest raczej tym, co umożliwia praktyki społeczne dzięki nadaniu im sensu” (*ibidem*: 11). Autor rozwija koncepcję, wedle której nowoczesność (tzw. świata zachodniego) polega na tym, że w życiu społecznym zaimplementowały się i okrzepły określone imaginaria, dotyczące głównie nowej koncepcji porządku moralnego, poprzez poszerzenie jego zakresu i zwiększenie intensywności (*ibidem*: 11–35). Ów nowy porządek moralny przeniknął głównie do trzech sfer życia społecznego: gospodarki, sfery publicznej oraz poglądów na demokratyczne samorządzenie (*ibidem*: 97), przy czym jako zasadniczy dla rozwoju nowoczesności autor wskazuje rozwój sfery publicznej. Rozumie ją następująco:

Sfera publiczna to wspólna przestrzeń, w której – jak się uważa – członkowie społeczeństwa spotykają się za pośrednictwem różnego rodzaju mediów drukowanych i elektronicznych, a także bezpośrednio, dzięki czemu mogą dyskutować o problemach dotyczących ich wspólnego interesu i formułować wspólny pogląd na ich temat. [...] Stanowi ona główną cechę nowoczesnego społeczeństwa, do tego stopnia, że nawet tam, gdzie w rzeczywistości została stłumiona lub zmanipulowana, trzeba ją fingować (*ibidem*: 117).

Postawić można w tym miejscu pytanie: w jakim stopniu owe imaginaria obecne w sferze publicznej kształtują się niejako „samoistnie”, jako po prostu nieuchronny efekt procesów historycznych – do czego zdaje się przychylić Taylor – w jakim zaś stopniu bywają efektem przemocy symbolicznej i ze strony jakich sił. Zadanie takiego pytania nie musi przy tym oznaczać wyznawania spiskowej teorii dziejów.

Kolejnym, ważnym dla prowadzonych tu analiz, pojęciem wydaje się być stereotyp społeczny. Ewa Wysocka określa go następująco:

[...] 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 (Wysocka 2006: 999).

Autorka – za Zdzisławem Chlewińskim – wskazuje charakterystyczne właściwości stereotypów:

- a) poznawczy komponent stereotypu nie jest oparty na rzetelnej wiedzy; poglądy, przekonania, sądy, wyobrażenia są uproszczone i często nieweryfikowalne;
- b) treści stereotypu – mimo zasadniczo poznawczego charakteru – są silnie skojarzone z emocjami oraz wartościowane, zazwyczaj negatywnie;

- c) charakterystyczna jest nieuprawniona generalizacja: przypisywanie (najczęściej negatywnych) cech wszystkim członkom danej grupy, przy minimalizowaniu różnic między nimi;
- d) trwałość, mała podatność na zmianę, wynikająca m.in. z tego, że stereotypy są kształtowane głównie w procesie wczesnej socjalizacji;
- e) spójność: stereotypy łączą się w swoiste systemy, a nawet ideologie; spójność nie ma charakteru logicznego, lecz powstaje „na wspólnej podstawie oceniająco-emocjonalnej”;
- f) stereotypy mają charakter społeczny – odnoszą się głównie do grup etnicznych, ale także zawodowych, klasowych, wyznaniowych, jak również wyodrębnianych ze względu na cechy społeczno-demograficzne, jak płeć, wiek, lub jeszcze innej natury, np. niepełnosprawność itp.;
- g) mają charakter werbalny, utrwalane i przekazywane są za pomocą określonego kodu językowego;
- h) charakteryzują się wysokim stopniem subiektywnej pewności, z tendencją do używania ich w sposób bezwyjątkowy (*ibidem*: 1000–1001).

Stereotypy pełnią wiele funkcji – pojmowanych jako „złożona działalność przystosowawcza ukierunkowana na rozwiązanie zadania życiowego” (*ibidem*: 1003). Stereotypy są dla większości ludzi i w większości przypadków wysoce funkcjonalne, ponieważ ułatwiają zwyczajne, codzienne poruszanie się w zawiłościach życia społecznego, minimalizując koszty psychiczne i potrzebę przetwarzania informacji. Inaczej:

[...] umożliwiają one osiągnięcie subiektywnego przekonania o wzroście poznawczej kontroli nad otoczeniem, w sytuacji swoistej niepewności wynikającej ze złożoności świata społecznego, który zwykle nie jest bezpośrednio dostępny w doświadczeniach jednostki (*ibidem*: 1003).

Autorka – za literaturą psychologiczną uznanych autorów – zestawia szczegółowe funkcje stereotypów:

- a) funkcje przystosowawcze: umożliwienie podstawowej orientacji w złożonym świecie społecznym, dostarczenie „mapy poznawczej” świata społecznego;
- b) ekonomizacja procesów poznawczych: stereotyp wzmacnia selektywność przyswajania informacji, wymuszając koncentrację na informacjach najważniejszych, i odrzucenie peryferyjnych;

- c) zapewnienie poczucia bezpieczeństwa: jednostka ma (złudną) pewność poznawczej kontroli nad otoczeniem;
- d) zapewnienie przewidywalności zachowań: jednostka uzyskuje subiektywną pewność, że potrafi przewidywać zachowania członków określonych grup;
- e) funkcje komunikacyjne: powszechność stereotypów w danej grupie ułatwia komunikację wewnątrz niej;
- f) funkcje manipulacyjne: negatywne stereotypy o członkach innych grup ułatwiają ideologiczne wzbudzanie do nich niechęci; marketing i reklama wykorzystują liczne stereotypy do kreowania tzw. sztucznych potrzeb;
- g) kanalizacja agresji: potencjalna agresja obecna w stereotypach wobec obcych niejako rozładowuje faktyczną agresję;
- h) funkcje epistemologiczne: jednostka uzyskuje (złudne) przekonanie o wiedzy na temat innych ludzi i uzasadnienie wielu własnych działań;
- i) funkcje związane z samooceną: „stereotypowe postrzeganie własnej grupy i siebie (autostereotyp pozytywny), a także stereotypowa kategoryzacja innych grup społecznych (heterostereotyp negatywny) pozwala jednostce zachować równowagę wynikającą z pozytywnej autooceny kreowanej opozycyjnie wobec grup naznaczonych negatywnie” (*ibidem*: 1004–1005).

Wymienione powyżej funkcje można by w większości przypadków ująć w cudzysłów, stają się one bowiem w istocie dysfunkcjami, ze względu na to, że u podstaw stereotypów leży wiedza niepełna, zniekształcona, często zaś – zupełnie fałszywa. W związku z tym na przykład podstawowa orientacja w świecie społecznym, będąca istotą funkcji przystosowawczej może zamienić się w swoje przeciwieństwo, gdy jednostka – ufając stereotypowi danej grupy – napotka jej członka, który „nie pasuje” do owego stereotypu. To samo dotyczy większości pozostałych funkcji, co w niektórych przypadkach zostało powyżej zasygnalizowane słowem „złudne”.

Bardzo ważnym zagadnieniem jest geneza stereotypów, bowiem jej poznanie mogłoby umożliwić przeciwdziałanie na przykład postawom dyskryminacyjnym. Wśród różnych koncepcji genezy najważniejsze są cztery:

- a) stereotyp jako wynik społecznego uczenia się – głównie poprzez przebywanie w środowisku osób, które podzielają dany stereotyp;
- b) stereotyp jako efekt konfliktów społecznych – zazwyczaj przez osobiste uczestnictwo w takim konflikcie i bycie jego stroną;

- c) osobowość jako (korelat) źródło stereotypów – osobowość autorytarna, dogmatyczna łatwo przyswaja stereotypy innych grup jako wrogich;
- d) sposób funkcjonowania poznawczego jako źródło stereotypów – ograniczone możliwości przetwarzania informacji skłaniają jednostkę do radykalnej selekcji informacji i wytwarzania skrajnie uproszczonego obrazu danego fragmentu rzeczywistości społecznej (*ibidem*: 1005–1007).

Ostatni punkt można znacznie rozwinąć na bazie dorobku psychologii uprawianej w paradygmacie poznawczym. Na przykład Bogdan Wojciszke wskazuje na ważną rolę tak zwanych pseudodanych – obok prawdziwych danych – w procesie spostrzegania społecznego. W tym procesie mogą wystąpić dwa zasadnicze rodzaje błędów: (1) niewykorzystanie danych rzeczywistych, zwane błędami pominięcia informacji, (2) wykorzystanie danych nierzeczywistych, zwane błędami nadużycia. Przy czym „[...] skłonność do posługiwania się pseudodanymi nie jest wyrazem ludzkiej głupoty, złośliwości czy urojeń, lecz stanowi prawie nieuchronną konsekwencję skądinąd normalnego funkcjonowania naszego umysłu” (Wojciszke 2009: 66). Owe dane nierzeczywiste powstają głównie z powodu nieuchronnego posługiwania się schematami poznawczymi – umysłowymi reprezentacjami określonych fragmentów świata, do których nadchodzące dane są „dopasowywane”. Najistotniejsze schematy poznawcze to schematy typów osób (czyli właśnie stereotypy), schematy sekwencji zdarzeń (zwane skryptami) i schematy cech (*ibidem*: 66–74).

Alina Kolańczyk zwraca uwagę, że w procesach przetwarzania informacji obok działań świadomych, kontrolowanych, mają miejsce tak zwane automatyzmy. „Kontrola, aby była skuteczna, musi bazować na zautomatyzowanych skojarzeniach, na pamięci asocjacyjnej. Nie oznacza to bezrefleksyjności. Lecz tylko odciążenie z refleksji zbędnej tam, gdzie kroki mogą się rutynizować” (Kolańczyk 2009: 56). Przy czym wspomniana kontrola wszelkiego działania polega na tym, że podmiot świadomie inicjuje działanie oraz je monitoruje. Wydaje się, że automatyzmy podczas przyswajania informacji, zwłaszcza jeśli są nadużywane, mogą również silnie stereotypizować nabywaną wiedzę.

Co do drugiej z wymienionych wyżej koncepcji genezy stereotypów, czyli zetknięcia się z konfliktem, warto zauważyć, że same sytuacje konfliktowe mogą mieć najrozmaitsze przyczyny. Janusz Reykowski twierdzi, że najważniejsze są trzy:

- powody epistemiczne: różnice wiedzy, kompetencji umysłowych, doświadczenia i położenia w strukturze społecznej, sprawiające, że tę samą rzeczywistość obserwujemy z odmiennych perspektyw;
- powody aksjologiczne: różnice wyznawanych systemów wartości;

- antagonistyczny układ interesów: zwłaszcza sytuacje „gier o sumie zerowej”, czyli takie, w których korzyść jednych wiąże się ze stratą drugich (Reykowski 2007: 36–37).

Chantal Mouffe zaś sięga do istoty natury ludzkiej i koncepcji ludzkiego społeczeństwa wskazując, że antagonizm, współzawodnictwo i przemoc są bardziej „pierwotne” i silniej w człowieku usytuowane niż empatia i skłonność do współpracy czy konsensusu. Wyprowadza z tego m.in. daleko idące wnioski co do istoty demokracji twierdząc, że niemożliwe jest ustanowienie konsensusu bez wykluczenia, a wobec tego w sytuacji stale grożącego różnorodnego konfliktu potrzebny jest model tak zwanej demokracji agonicznej, która stwarza przestrzeń do bezpiecznego ujawniania się stron konfliktu i jego rozwiązywania (Mouffe 2005). Można domniemywać, że brak owej przestrzeni (dobrze funkcjonującej sfery publicznej?), a także częsta w naszym kraju postawa, nakazująca widzieć wroga w każdym, kto ma odmienne zdanie – znacząco sprzyjają stereotypowemu postrzeganiu wszelkiego typu adwersarzy.

Powyższe zestawienie genezy stereotypów koncentruje się na źródłach niejako „wewnętrznych”, zależnych od jednostki i jej bezpośrednich interakcji. Dla prowadzonego tu rozumowania warto wszakże zauważyć, że znaczącym powodem, dla którego ludzie w swym myśleniu o innych są pełni stereotypów, jest prowadzona wobec nich różnorodna manipulacja (bądź indoktrynacja). Manipulatorom najczęściej z jakichś powodów zależy, byśmy mieli sąd o innych uproszczony i oparty na niepełnej lub fałszywej wiedzy – czyli właśnie stereotypowy.

Wracając do charakterystyki stereotypów warto zauważyć, że mają one brzemienne konsekwencje. Psychologowie twierdzą, że wpływają one przede wszystkim na: (1) wybór informacji, skutkujący poszukiwaniem tych, które wzmacniają stereotyp, (2) specyficzne ukierunkowanie uwagi, eliminujące informacje niezgodne ze stereotypem, (3) gotowość do zapamiętywania i przypominania określonych informacji dotyczących grupy, którą opisują, (4) kształtowanie się uprzedzeń wobec grup stanowiących obiekt stereotypu, co skutkuje postawami nietolerancyjnymi i dyskryminacyjnymi (Wysocka 2006: 1008).

Jak łatwo zauważyć, mamy do czynienia z sytuacją swoistego „błędnego koła”: to, co jest konsekwencją stereotypów, leży też u źródeł ich powstawania. To jest być może jedna z przyczyn tego, że stereotypy są bardzo odporne na zmiany. Aczkolwiek Marian Golka próbuje tchnąć trochę optymizmu twierdząc, że po pierwsze samo pojawienie się i upowszechnienie tego pojęcia uwrażliwiło wielu ludzi na możliwość uproszczonych sądów w ich myśleniu i działaniu, po drugie – „polityczna poprawność wymusza ostrożność (nieważne: szczerą czy obłudną) przynajmniej w publicznym manifestowaniu stereotypów dotyczących innych zbior-

rowości”, po trzecie – narastająca ruchliwość poszerza wiedzę o innych zbiorowościach. W konsekwencji:

Przez własną aktywność, przez interakcje, w które jednostka czy grupa wchodzi, przez wzbogacenie informacji, następuje jeżeli nie weryfikacja stereotypów, to pewne ich tłumienie, bagatelizowanie czy branie w nawias. Inna rzecz, że zanik czy choćby osłabienie stereotypów dokonuje się bardzo powoli i w świadomości raczej nielicznych jednostek (Golka 2008: 180).

Kinga Lachowicz-Tabaczek używa ciekawego pojęcia, którym są koncepcje świata i natury ludzkiej. Są to ogólne sądy o jakimś aspekcie rzeczywistości, najczęściej o ludziach i prawidłowościach rządzących obserwowanymi zjawiskami, sformułowane zwykle na bazie obserwacji pojedynczych przypadków i przyjmowane bez szczególnego uzasadnienia. Są podstawowymi elementami regulującymi percepcję społecznego świata, ale też w wielu przypadkach determinującymi zachowanie jednostki (Lachowicz-Tabaczek 2009: 245–262). Łatwo dostrzec ich pokrewieństwo ze stereotypami.

Przedmiotem zainteresowania tego tekstu są manipulacja, indoktrynacja, przemoc symboliczna, myślenie mityczne i stereotypy – dziejące się w przestrzeni publicznej. W tym kontekście ważnym pojęciem wydaje się opinia publiczna. Jest ona określana następująco:

Opinia publiczna to utrzymujące się w świadomości ludzi dowolnej społeczności lub nawet danego społeczeństwa pewne rozpowszechnione myśli, mocno zakorzenione przekonania i wierzenia oraz postawy odnoszące się do aktualnych spraw, np. społeczno-gospodarczych, politycznych itp., które zostały uzewnętrznione, a tym samym stały się ogólnie dostępne (Sztumski 2004: 860).

Autor zwraca jednak uwagę, że funkcjonują różne znaczenia tego pojęcia. Wyróżnia cztery najważniejsze: (1) ogół poglądów, życzeń i dążeń rozpowszechnionych w danym społeczeństwie, (2) ogół poglądów upowszechnianych przez środki masowego przekazu, (3) wyniki badania „opinii publicznej” przez pracownie sondażowe, (4) „werbalny przejaw postaw” danej grupy społecznej (*ibidem*). Tylko pierwsze i częściowo czwarte znaczenia są zgodne z przytoczoną definicją.

Efektom manipulacji czy indoktrynacji w wymiarze ponadjednostkowym bywa powszechne a bałamutne przekonanie, że „społeczeństwo myśli tak i tak”, „opinia publiczna naszego społeczeństwa popiera to czy tamto” itp. – bezwiednie i bezkrytycznie przyjmowane przez wielu za oczywistość, co rodzi konformistyczny lęk przed myśleniem inaczej: „[...] jeśli wszyscy tak myślą i sądzą, to oczywiście nikt nie powinien myśleć i sądzić inaczej” (*ibidem*: 861). W ten sposób rodzą się warunki do powstawania tego, co Wojciech Chudy (2007) okre-

śła jako „społeczeństwo zakłamanie”, zaś Marian Golka (2008) jako „społeczeństwo (dez)informacyjne”. Stanisław Filipowicz dokonuje druzgocącej krytyki tak rozumianej opinii publicznej w rozdziale swej książki (2007) o znamienym tytule: „Opinia – rozum na targowisku” (*ibidem*: 146–176).

Na temat społeczeństwa zakłamanego Wojciech Chudy pisze:

Szczytem kłamstwa zbiorowego jest *zakłamanie społeczne*, będące nabytą w wyniku procesu oddziaływań fałszywą postawą, błędnym przekonaniem lub ideologią o charakterze poznawczym, wyznawaną w dobrej wierze przez zbiorowość i regulującą jej *praxis* (Chudy 2007: 189).

Jako podstawowe mechanizmy (przyczyny?) kłamstwa społecznego autor omawia dwie ich grupy: zależne od jednostek i zależne od mechanizmów społecznych. Wśród pierwszych wymienia „zaniedbanie odpowiedzialności za prawdę, dawanie przez człowieka wiary bez włączenia krytycznego, racjonalnego namysłu” (*ibidem*: 207), ale także osobowość submisyjną, czy niektóre emocje, zarówno pozytywne (radość z okłamywania), jak i negatywne (strach) (*ibidem*: 211–212). Wśród mechanizmów społecznych (czy psychospołecznych) autor akcentuje rozpowszechnienie określonego zestawu wartości sprzyjających kłamstwu, jak np. subiektywizm, indywidualizm i relatywizm (*ibidem*: 210) oraz powszechne odczuwanie przez liczne jednostki, zwłaszcza słabe, świata jako zagrożenia (*ibidem*: 212–213).

Dodatkowo autor ten uważa, że zakłamanemu społecznemu sprzyjają: globalny obieg informacji, pluralizm i relatywizm kulturowy „powodujący atomizację poglądów aksjologicznych, gdzie ludzie czują się słabi informacyjnie i zależą od środków obiegu globalnego”, a także „słaby pluralizm gospodarczy” wzmacniający znaczenie monopoli nie tylko w przepływie środków materialnych, ale również informacji (*ibidem*: 200).

Marian Golka, po dokonaniu konstatacji, że sformułowanie „społeczeństwo informacyjne” zawiera sugestię co do należytego doinformowania, pisze:

[...] współcześnie mamy też do czynienia z niedoinformowaniem, przeinformowaniem albo informowaniem o sprawach nieważnych i drugorzędnych czy wręcz szkodliwych, jak również ze świadomym dezinformowaniem – czyli kłamstwem lub manipulowaniem. Wszystko to – paradoksalnie – jest łatwiejsze do realizacji w społeczeństwie informacyjnym aniżeli w jakimkolwiek innym typie społeczeństwa. I nieważne w tym miejscu rozważań jest to, czy mamy do czynienia zawsze z działaniami świadomymi i zaplanowanymi, czy tylko przypadkowymi i ubocznymi. Istotne jest natomiast to, że nie są to akty incydentalne, które można by zbagatelizować. Przeciwnie – są one niepokojące, a wręcz niebezpieczne dla funkcjonowania współczesnych społeczeństw (Golka 2008: 111).

Pisze dalej, że chociaż – jak wynika z wielu badań – same przekazy medialne rzadko bezpośrednio wpływają na zmianę postaw, „to jednak stwarzają one pewien styl myślenia, pewien schemat wartościowania, pewną aurę świadomościową, w której człowiek funkcjonuje” (*ibidem*: 112). Oczywiście autor koncentruje się w tych rozważaniach na przekazach dokonywanych za pomocą mediów masowych.

Praktycznie rzeczywistości „niezmediatyzowanej” już nie ma – niemal wszystko, co postrzegamy i co wiemy o świecie, pochodzi z takich czy innych mediów. Manipulacji, dezinformacji, przekłamań czy choćby zniekształceń informacji w mediach nie da się zweryfikować inaczej jak tylko przez inne media – takie, którym bardziej ufamy, albo, niestety, takie, które są głośniejsze i dobitniejsze – co oczywiście jeszcze pogłębia dezinformację (*ibidem*: 117).

W tym kontekście nasuwa się koncepcja „symulaków” Jeana Baudrillarda – funkcja środków przekazu sprowadza się ostatecznie do odtwarzania innych przekazów, bez koniecznego związku z rzeczywistością, zaś przekaz w końcu zastępuje rzeczywistość. W ten sposób może mieć miejsce wielopiętrowa medialna dezinformacja „przy pozorach informowania przez rzekomy dokument” (*ibidem*).

Na dodatek wiele wskazuje na to, że ma miejsce swoisty współdział odbiorców w owej totalnej manipulacji: oprócz nikłej zdolności większości ludzi do obrony przed manipulacją ujawnia się częsta gotowość do bycia manipulowanym – wielu pragnie żyć w świecie ułud i fikcji, po prostu chce być okłamywanym (*ibidem*: 119).

Autor przytacza – pochodzące z 1976 roku – analizy amerykańskiego badacza Herberta Schillera, wedle których manipulowanie przez amerykańskie media polega na wytwarzaniu pięciu rodzajów mitów: (1) indywidualizmu i osobistego wyboru, (2) neutralności mediów w informowaniu, (3) niezmienności natury ludzkiej co do informacji, których człowiek potrzebuje, (4) braku konfliktu społecznego, (5) pluralizmu środków komunikowania (*ibidem*: 122). Zapewne dziś można tę listę znacząco rozszerzyć.

Manipulacja informacjami przez media odbywa się za pomocą różnych środków. Po przeanalizowaniu zestawień dokonanych przez różnych badaczy Golka proponuje następujące zestawienie – według narastającego poziomu manipulacji: selekcja, fragmentaryzacja, uproszczenie, fałszywa interpretacja, jawne przekłamanie, czysta kreacja (*ibidem*: 125).

Podsumowuje te rozważania następująco:

Na podstawie dotychczasowych wywodów można więc stwierdzić, że w pewnym stopniu społeczeństwo informacyjne jest w istocie „społeczeństwem dezinformacyjnym”, a zamiast demokracji mamy coś, co bywa nazywa-

ne telekracją, mediokracją – czy szerzej – demokracją medialną. Telekracja czy mediokracja może niepokoić, jako że dotyczy ona wszystkich – także tych, którzy nie oglądają telewizji i nie czytają gazet. Ten wpływ może być bowiem ukryty i pośredni. Media próbują arbitralnie decydować o wszystkim: o polityce, obyczajach, systemie wartości. [...] Dokonywane wybory i przejawiane sympatie polityczne coraz mniej wynikają z namysłu a coraz bardziej z marketingu politycznego (*ibidem*: 127).

Edmund Wnuk-Lipiński (2008: 160–162) używa pojęcia kultury obywatelskiej danego społeczeństwa, która jest rozumiana jako dominujące postawy 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. „Niska kultura obywatelska psuje demokrację, bo ‘wypłukuje’ ją z podstawowych wartości obywatelskich, na których sprawnie funkcjonująca demokracja się opiera” (*ibidem*: 162). Odniesiona do *stricto* politycznego aspektu aktywności obywatelskiej jest z kolei określana jako kultura polityczna. Zdaniem autora kształtują ją mity, stereotypy i wartości utrwalone „w historii, tradycji i wielkich syntezach literackich” (*ibidem*: 165). Wydaje się, że jest to pojęcie, które dość dobrze „ogniskuje” pojęcia używane wcześniej. Niska kultura polityczna danego społeczeństwa oznacza po prostu, że sfera publiczna jest „chora”. Myślenie mityczne, liczne stereotypy i uprzedzenia, ogólnie niski poziom zainteresowania sprawami publicznymi i podstawowej wiedzy o tej sferze, dominująca nieufność i wrogość do innych – to są wszystko cechy członków takich społeczeństw, w przestrzeni publicznej których dominuje manipulacja i indoktrynacja, podejmowane już to w interesie globalnych korporacji w celach „wychowywania” bezrefleksyjnych konsumentów, już to w interesie populistycznych przywódców w celu „uwodzenia” politycznego. Opinia publiczna (czy imaginarium społeczne) nie odzwierciedla wiernie faktycznie istniejącego w danym społeczeństwie rozkładu interesów, aspiracji, dążeń i poglądów, lecz jest zdominowana – w wyniku działania mechanizmów różnych odmian przemocy symbolicznej – interesami i racjami jednej z opcji, która potrafiła „skolonizować” sferę publiczną i narzucić swój „dyskurs”; często zaś – dla „przykrycia” tematów niewygodnych – opinia publiczna zajmuje się tematami zastępczymi, ponieważ tylko takowe są jej „podrzucane”. Obywatele zaś w swej masie skutecznie zmanipulowani, niezbyt są tego wszystkiego świadomi, również dlatego, że za mało wiedzą – o skomplikowanych mechanizmach funkcjonowania społeczeństwa, państwa i procedur demokratycznych, o interesach globalnych korporacji i ich powiązaniach z mediami, o funkcjonowaniu współczesnych mediów i mechanizmach manipulacji itp. – oraz że ich to zazwyczaj niezbyt interesuje.

Wnuk-Lipiński dosyć nisko ocenia poziom aktualnej kultury politycznej Polaków. Trudno się z nim nie zgodzić, przyjrzawszy się niektórym faktom. Oto wybrane wyniki „Diagnozy społecznej” za rok 2009. Ponad 50 procent Polaków nie ma zdania na pytanie o ocenę nowego podziału administracyjnego kraju. 55 procent nie ma zdania w kwestii, czy władze lokalne dobrze reprezentują ich interesy. Ponad 40 procent nie potrafiło ustosunkować się do zalet i wad demokracji, zaś dla 20 procent nie ma znaczenia, czy żyjemy w kraju demokratycznym, czy też nie. Tylko 13 procent pozytywnie ocenia przemiany po roku 1989, zaś 36 procent – negatywnie; reszta (51 procent) nie ma zdania. „Nie interesujemy się sprawami publicznymi, nie cenimy demokracji i nie chcemy w niej uczestniczyć” (Gadomski 2010). Dla 56 procent obojętna jest informacja, że ktoś uchyla się od płacenia podatków, zaś dla 60 procent – że unika płacenia cła (czyli przemyca towary). Podobnie – w okolicach połowy lub nieco powyżej – sytowały się odpowiedzi wskazujące na obojętność wobec wyłudzenia zasiłków, niepłacenia za przejazdy środkami komunikacji czy kradzieży prądu. „Przynajmniej połowa Polaków nie jest zbulwersowana faktem, że ktoś wyłudza publiczne pieniądze” (*ibidem*). Inny kontekst: liczne rozmowy prowadzone przeze mnie z różnymi znajomymi przed ostatnimi wyborami parlamentarnymi (październik 2011) dały smutny obraz – prawie nikt nie zna tak naprawdę ordynacji wyborczej do Sejmu. Wielu rozmówców na przykład znacząco przeceniało znaczenie lokaty kandydata na liście wyborczej: „Nie warto głosować na osobę na dalszym miejscu, bo przecież wiadomo, że nie wejdzie i wtedy mój głos się zmarnuje!”, „Wchodzą przecież tylko ci z pierwszych miejsc”. Pojawiały się sądy będące chyba reliktem poprzedniej epoki: „Władzy zależy, żeby głosować bez skreśleń”. Często jest nieufność i wiara w „tajemne spiski”: „Ten przydział mandatów w okręgach, to jest dopiero czarna magia, zbiorą się i ustalą, co chcą”. W efekcie trudno się dziwić, że we wspomnianych wyborach oddanych zostało 4,5 procent głosów nieważnych (choć oczywiście pewna część z nich to głosy nieważne oddane świadomie, na przykład z intencją dokonania przekazu, że żaden z kandydatów danemu wyborcy nie odpowiada).

Czy ratunek może nadejść ze strony edukacji?

Ratunek ze strony edukacji?

Edukacja dostarcza – przynajmniej wypada w to wierzyć – określonych możliwości przeciwdziałania owym niepokojącym tendencjom. Anna Karczewska (2009) zwraca co prawda uwagę, że w naszej rzeczywistości szkolnej nader łatwo przekraczana bywa granica – dla wielu nauczycieli dosyć zresztą niejasna – pomiędzy perswazją a manipulacją, a jeśli tak,

to trudno oczekiwać, by edukacja w takiej szkole mogła stanowić remedium. Przyjmijmy jednak roboczo, że takowe zacieranie granicy między perswazją i manipulacją nie jest reprezentatywne dla polskich szkół i że istnieją szkoły, które mogą dawać nadzieję. Poza tym – edukacja to przecież nie tylko sprawa szkół.

Jeśli analizowane powyżej zagrożenia dla funkcjonowania demokracji zostały przedstawione przede wszystkim jako zakłócenia różnych aktów komunikacji społecznej, to należy poszukiwać w edukacji takich remediów, które również skupiają się na aspekcie komunikacyjnym. Dodatkowo rolą edukacji jest zawsze oświecanie, „rozświetlanie mroków niewiedzy”, wyjaśnianie. Stąd jako najważniejsze (traktowane nierozłącznie) zadania edukacji służące eliminowaniu przeanalizowanych zagrożeń wskazać można:

- 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 itp.), umiejętności logicznej, zwięzłej i uargumentowanej wypowiedzi, umiejętności dochodzenia do kompromisu itp.;
- kształtowanie potrzeby i umiejętności debatowania;
- kształtowanie (wzmacnianie) postaw prospołecznych: zaufania, tolerancji, kooperacji, zaangażowania w sprawy publiczne itp.

Próby powiązania naprawy demokracji z edukacją można dostrzec w koncepcji tak zwanej demokracji deliberatywnej. Deliberacja jest rozumiana jako „wspólny namysł nad tym, jak pogodzić rozbieżne perspektywy, wartości, interesy czy ambicje różnych stron” (Reykowski 2007: 39). Według tej koncepcji „sam proces debaty sprzyja koncyliacji, eliminowaniu nieporozumień i ogólnemu zbliżeniu stanowisk [...]” (Wasilewski 2007: 14), zaś aby ona w ogóle była możliwa, uczestnicy procesów deliberacyjnych muszą prezentować określony poziom, poniżej którego trudno liczyć na sukces. Póki co więc, ta koncepcja jest raczej (utopijnym?) projektem, ale jej przyszłość zależy w znacznej mierze właśnie od edukacji.

Na pograniczu pedagogiki i innych pokrewnych dyscyplin rozwijana jest koncepcja społeczeństwa dialogu. Urszula Ostrowska (2006: 893) wskazuje, że opiera się ono na demokratycznym ładzie i uwarunkowane jest indywidualną i społeczną odpowiedzialnością podmiotów, które „udział w rozmowach, sporach, dyskusjach i dyskursach” preferują jako zasad-

niczy sposób rozwiązywania problemów społecznych. *Stricte* pedagogiczna grupa problemów wynikających z wysiłku budowania takiego modelu społeczeństwa związana jest z przełamywaniem dwóch rodzajów niezdolności: do rozmowy i do słuchania, niezdolności wynikłej po części jako efekt uboczny zmian technologicznych i „obrazkowości” współczesnych przekazów, ale też nadmiaru napływających zewsząd informacji (*ibidem*: 896). Kluczową sprawą jest również „rozumna zgoda na wielość stanowisk i podejść”, wymagająca wzajemnej tolerancji, życzliwości, empatii, asertywności i odpowiedzialności (*ibidem*: 899). Autorka twierdzi, że na obecnym etapie rozwoju społecznego jest to wciąż projekt do zrobienia, głównie z braku wystarczającej wiedzy i kompetencji komunikacyjnych, ale także intelektualnych i moralnych (*ibidem*: 902).

Przechodząc do konkretów, aby próbować osiągnąć powyższe cele, moim zdaniem najpilniejsze jest, by w edukacji:

- monopol (już od dawna iluzoryczny) szkoły na prowadzenie procesów edukacyjnych zastępować przyjęciem przez nauczycieli do wiadomości, że edukacja współcześnie odbywa się przede wszystkim poza szkołą!;
- monopol władz oświatowych i nauczycieli w kwestii doboru treści nauczania zastępować możliwością współdecydowania uczących się w tym zakresie;
- wszechobecną dyrektywność nauczyciela zastępować dużo większym ładunkiem samodzielności osób uczących się;
- przekaz gotowej wiedzy zastępować jej poszukiwaniem i po części konstruowaniem, oraz – co się z tym wiąże – wiarę (mocno już anachroniczną, ale nieźle się tu i ówdzie trzymającą), że nauczyciel i podręcznik jest jedynym źródłem wiedzy zastępować świadomością różnorodności źródeł wiedzy;
- rywalizację uczniów (zmorę polskiej szkoły) zastępować ich kooperacją, dominację pracy indywidualnej zastępować dominacją pracy zespołowej;
- pozory samorządności w szkołach zastępować samorządnością;
- dość powszechne „łamanie charakterów” osób uczących się zastępować poszanowaniem ich godności;
- wćwiczanie uczniów do bezdyskusyjnego posłuszeństwa zastępować wdrażaniem ich do odważnego krytycyzmu;
- wdrażanie uczących się do (zazwyczaj biernego) słuchania zastępować zachęcaniem ich do mówienia;

- przyjmowanie pierwszego zadowalającego rozwiązania (w najrozmaitszych formach uczenia się przez rozwiązywanie problemów – którego zresztą w polskiej edukacji jest zdecydowanie za mało) zastępować dążeniem do rozwiązania optymalnego – po uświadomieniu wielości możliwych rozwiązań i dążeniu do dokonania racjonalnego wyboru;
- dominację myślenia konwergencyjnego (któremu sprzyja nadmierne nasycenie edukacji testowymi formami sprawdzania wiedzy) zastępować – w tych obszarach, gdzie jest to możliwe – myśleniem dywergencyjnym;
- monopol nauczyciela na ocenianie postępów uczących się zastępować – choćby częściowo i w miarę możliwości – zachęcaniem do samooceny i wzajemnego oceniania;
- zdejmowanie z uczącego się odpowiedzialności za jego postępy (tak w istocie dziś jest) zastępować przyjmowaniem przez niego tejże odpowiedzialności;

Czy są to jedynie pobożne życzenia? Wręcz przeciwnie – powyższe postulaty nie są przecież ani niczym nowym, ani oryginalnym; myśl pedagogiczna od lat formułuje podobne programy i zalecenia. Warto przy tym zwrócić uwagę, że nie tylko podobne do powyższych hasła i teoretyczne ustalenia, ale również ich praktyczna implementacja miewa miejsce w polskiej edukacji, jednakże głównie w obszarach spoza edukacji *stricte* szkolnej. Chodzi przede wszystkim o takie idee, jak: edukacja równoległa, edukacja ustawiczna, edukacja dorosłych, edukacja otwarta czy edukacja środowiskowa.

Edmund Trempała (2003: 971–977), od lat na polskim gruncie badający i formułujący programy edukacji równoległej, określając ją również jako nieszkolną, wychodzi od oczywistego stanowiska, że namysłem badawczym należy obejmować „całokształt wpływów i oddziaływań, zarówno planowanych, jak i okazjonalnych” (*ibidem*: 971), zaś w pozaszkolnej przestrzeni „tkwi wielki potencjał edukacyjny”. Owa pozaszkolna przestrzeń to oczywiście przede wszystkim środki masowego przekazu, ale również organizacje społeczne, stowarzyszenia, także religijne, zakłady pracy, placówki kulturalne i rozrywkowe, a nawet administracja; nie pomija się oczywiście tradycyjnie objętych uwagą pedagogów: rodziny, środowiska rówieśniczego i sąsiedzkiego oraz placówek opiekuńczo-wychowawczych, wspomagających rozwój czy resocjalizacyjnych. Ważną funkcją rzeczywistości pozaszkolnej jest pokazywanie, że „istnieje kilka równoprawnych sposobów rozumienia rzeczy lub zjawisk, nie tylko ten preferowany lub narzucany w szkole” (*ibidem*: 975). Szkoła – jako miejsce edukacji zorganizowanej, systematycznej i profesjonalnej – powinna być polem integracji różnych wpływów i

źródeł wiedzy, zaś nauczyciel z „przekaziciela” wiedzy powinien stać się raczej przewodnikiem i doradcą.

Edukacja ustawiczna, określana też jako permanentna, jest ideą podkreślającą inny aspekt, mianowicie niemożliwość zdobycia wiedzy i umiejętności poprzez edukację szkolną w dzieciństwie i młodości na całe życie. Wręcz przeciwnie – współcześnie oczywistością staje się konieczność ciągłego odnawiania i podnoszenia kwalifikacji. Chodzi tu przede wszystkim o różne odmiany formalnego kształcenia: głównie kursy doskonalące czy studia podyplomowe, jak również uzupełnianie formalnego wykształcenia – na różnym poziomie – w późniejszym wieku w tych sytuacjach, gdy jakieś wcześniejsze konieczności życiowe uniemożliwiły jednostce jego uzyskanie. To jednakże nie wszystko: edukacja ustawiczna włącza w zakres swojego zainteresowania również różne formy edukacji równoległej, w tym zwłaszcza samokształcenie (Aleksander 2003b: 985–988).

Samokształcenie i świadome korzystanie z różnych form edukacji równoległej dotyczy przede wszystkim dorosłych. Edukacja dorosłych, określana też jako andragogika, zrywa z „tradycyjnym” pojmowaniem procesów kształceniowych jako charakterystycznych jedynie dla wieku dziecięcego i młodzieńczego. Tadeusz Aleksander (2003a: 906–910) wskazuje, że jest ona w znacznej mierze pozaszkolna (równoległa) – jest realizowana przez różnych organizatorów i odbywa się w różnych środowiskach, ponadto przyjmuje ogromne i stale się zwiększające bogactwo form, oraz jest (powinna być) wielowariantowa. Od uczącego się wymaga pewnych specyficznych cech, przede wszystkim o wiele większej, niż w przypadku uczniów samodzielności, dużej motywacji, wytrwałości, odpowiedzialności, ale też umiejętności pogodzenia obowiązków edukacyjnych z zawodowymi i rodzinnymi (zob. także: Aleksander 2009; Knowles, Holton & Swanson 2009; Turos 2004).

Józef Półturzycki (2004: 1064–1067) omawia pojęcie edukacji otwartej. Określa ją jako:

[...] nowy system kształcenia, który kieruje się zmieniającymi się potrzebami i możliwościami uczestników: wprowadza nowe zasady podejmowania nauki bez rygoru wcześniejszych cenzusów, proponuje bogaty zakres propozycji programowych do wyboru zgodnie z zainteresowaniami i możliwościami (*ibidem*: 1064).

Idea ta dotyczy przede wszystkim szkolnictwa wyższego (choć nie tylko) i skierowana jest do osób, „którym warunki życia nie pozwoliły dotychczas rozpocząć lub dokończyć studiów” (*ibidem*). Celem nie musi (choć może) być uzyskanie formalnego dyplomu. Testy i oceny służą raczej diagnozie niż promowaniu i zaliczaniu. Zakłada się daleko idącą współpracę

ośrodków kształcących z innymi lokalnymi i regionalnymi ośrodkami dydaktycznymi, ale także zakładami pracy i organami samorządu. Stosuje się – oprócz tradycyjnych – formy kształcenia na odległość. Łatwo dostrzec, że idea powyższa jest w różnoraki sposób powiązana z ideami edukacji: równoległej, ustawicznej i dorosłych.

Wychodząc od założeń pedagogiki społecznej Mikołaj Winiarski (2003: 979–984) omawia propozycję edukacji środowiskowej. Jest ona pojmowana jako „kształtowanie, przetwarzanie, ulepszanie lokalnego środowiska społeczno-kulturowego jego własnymi siłami” (*ibidem*: 979). Ta edukacja realizuje trzy najważniejsze cele: (1) zaspokajanie potrzeb społeczności lokalnej, (2) kształtowanie podmiotowości zaangażowanych w nią osób i grup, (3) „ureczywistnianie idei demokracji (uczestniczącej i pośredniej) oraz koncepcji społeczeństwa obywatelskiego” (*ibidem*: 980). Najważniejsze korzyści, to: „proces tworzenia, rozbudzania, stymulowania i ukierunkowywania lokalnych sił społecznych na problemy środowiska” oraz silne stymulowanie podmiotów do dialogu i współpracy (*ibidem*: 983). Konkretna realizacja edukacji środowiskowej zachodzi zazwyczaj w działalności różnych lokalnych organizacji i stowarzyszeń, przede wszystkim tych, które w samych nazwach, ale także w (realizowanych) celach mają określenia typu: „rozwój lokalny”, „wspieranie więzi”, „kreacja” itp. – czyli po prostu w typowych agendach społeczeństwa obywatelskiego, tych zorientowanych naprawdę społecznikowsko.

Podsumowując tych pięć idei można zauważyć, że ich realizacja niesie szansę na ukształtowanie człowieka – obywatela, który byłby w miarę odporny na pokusy populizmu, nie dałby się łatwo manipulować i uwalniałby się od myślenia mitycznego i licznych stereotypów. Jest tak głównie dlatego, że byłby to najprawdopodobniej człowiek samodzielny, zmotywowany do wysiłku intelektualnego, krytyczny, zdolny do refleksji, przedkładający kooperację nad rywalizację, łatwo komunikujący się, zdolny do poważnej debaty itp. Warto zwrócić uwagę, że interesującą (i udaną) próbę integracji wyżej omówionych idei, zwłaszcza edukacji dorosłych, edukacji ustawicznej i edukacji równoległej, określanej tam mianem nieformalnej, podjął Józef Kargul (2005).

Czy jednak nie jest tak, że warunkiem powodzenia tych idei jest uprzednie „wyzwolenie się” z nawyków i ograniczeń przyswojonych przez daną osobę podczas formalnego kształcenia w szkołach? Czy kształtowanie prawdziwego obywatela demokratycznej wspólnoty musi w naszym kraju zachodzić wbrew szkole, zamiast przy jej udziale? Czy polska szkoła w obecnym kształcie nadaje się już tylko na śmietnik historii? To również nie są nowe pytania, bywają zaś systematycznie ponawiane przez wielu wybitnych uczonych zatroskanych stanem polskiej oświaty, ponieważ liczne diagnozy codziennej rzeczywistości szkolnej w na-

szym kraju nie niosą zbyt wiele nadziei na to, by łatwo było „zastępować” anachronizmy wymienione przeze mnie (w liczbie 13) we wcześniejszych partiach tego tekstu. Polska myśl pedagogiczna, oprócz uzasadnionej krytyki (zob. np.: Dudzikowa 2004; Kwieciński 1995), formułuje również programy pozytywne. Ryszard Pachociński (2004: 367–374) konstruuje „model oświaty społeczeństwa informatycznego”. Píše:

Tradycyjna szkoła, w jakiej kształciło się – masowo, ale na niskim poziomie – społeczeństwo przemysłowe, nie ma szans powodzenia w ponowoczesnym świecie, promującym aktywność, zaradność, inicjatywę, ryzyko. Człowiek dobrze wykształcony, przystosowany do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym musi mieć dobrze rozwinięte umiejętności intelektualne, prospołeczne, prawidłowo skonstruowaną przez siebie wiedzę o otaczającym świecie i zdolność do akceptowania szybkich zmian cywilizacyjnych, a także odpowiednie nastawienie do kształcenia, które powinno być edukacją ustawiczną, trwającą nieprzerwanie przez całe życie. W związku z tym przemianom ulega również stosunek do wiedzy – przestaje ona być wartością tworzoną i przekazywaną przezuczonych, badaczy i nauczycieli, a staje się zjawiskiem dynamicznym, konstruowanym przez każdą jednostkę z osobna. W nowoczesnej cywilizacji informacyjnej szkoła nie będzie w stanie przekazywać nowej wiedzy, której będzie zbyt dużo i która zbyt szybko będzie się zmieniać. Szkoła skupi się więc na wychowywaniu ucznia, uwrażliwianiu go, pobudzaniu jego aktywności twórczej, rozwijaniu wyższych umiejętności poznawczych, umiejętności prospołecznych, wyobraźni, a więc tych cech osobowości i umysłu, które będą niezbędne w skutecznym funkcjonowaniu we współczesnym świecie. [...]. W tych warunkach uczeń będzie musiał przejąć pełną odpowiedzialność za własne uczenie się przy wykorzystaniu podstawowych urządzeń technologii informatycznej (*ibidem*: 367).

Przechodząc do konkretów Pachociński wskazuje, że w takiej szkole praca uczniów powinna koncentrować się wokół projektów badawczych, podejmowanych i realizowanych przy pomocy nauczyciela. Wiedza nie ma być przekazywana, lecz konstruowana. Ulec musi zmianie rola nauczyciela – z przekazującego wiedzę na przewodnika i pomocnika, pewnemu obniżeniu ulegnie jego autorytet¹, przybędzie mu nowych obowiązków, będzie musiał nieustannie się uczyć (*ibidem*: 368–369). Zasady takiego nowego pojmowania nauczania wynikają z – przyjmowanych przez Pachocińskiego – założeń konstruktywizmu. Uczenie się, jako „poszukiwanie znaczenia” 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 nieustanne-

¹ Nie podzielam założenia Pachocińskiego, że autorytet nauczyciela ulegnie obniżeniu, chyba żeby mieć na myśli „autorytet” bardzo tradycyjnie pojmowany – wymuszany „mocą urzędu”, a więc formalny; nic natomiast nie stoi na przeszkodzie, by nauczyciel zdobywał u uczniów inne dwie jego znane odmiany: profesjonalny (ekspertki) i charyzmatyczny.

go negocjowania znaczeń, do poszukiwania alternatywnych hipotez i rozwiązań, do eksperymentowania, ważnym elementem jest współpraca (*ibidem*: 369–373).

Takie nietradycyjne podejście do nauczania-uczenia się obecne jest (od dawna) w piśmiennictwie pedagogicznym w wielu innych krajach. Popularny w USA podręcznik edukacji dorosłych (Knowles, Holton & Swanson 2009) zawiera na przykład rozdziały o charakterystycznych tytułach: „Całość – część – całość”, „Od nauczyciela do facylitatora” czy „Uwalnianie energii drzemącej w ludziach”. Idee przewijające się przez cały podręcznik są właściwie tymi samymi, które z konstruktywizmu wyprowadził dla polskiej oświaty Pachociński. Pod tym względem bardzo podobnie prezentuje się nowoczesny brytyjski podręcznik dydaktyki, przeznaczony w zamyśle autora „dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców” (Petty 2010).

Można powiedzieć: idee już są, wystarczy jedynie je wdrożyć. Pachociński zdaje sobie sprawę z tego, że próba zmian oświaty w opisanym kierunku napotka opór nauczycieli (2004: 368). Tą kwestią zajmował się, badający przez lata procesy innowacyjne w oświacie, Roman Schulz. Zjawisko oporu wobec (wszelkich) innowacji jest całkowicie naturalne, zaś w warunkach polskiej szkoły dodatkowo wzmacniane było (i jest) zbyt dużą liczbą najrozmaitszych „innowacji” i „programów nowatorskich”, które były projektowane ponad głowami nauczycieli i narzucane im z góry do bezdyskusyjnego wdrażania. Tymczasem – jak wynika z badań i analiz Schulza – opór wobec innowacji może zostać skutecznie zneutralizowany tylko w jeden sposób: poprzez włączenie jej przyszłych użytkowników w projektowanie i udoskonalanie owej innowacji. Niczego nie da się więc w oświacie zmienić bez nauczycieli, a tym bardziej wbrew nim.

Pytanie, czy antidotum na zagrożenia współczesnej demokracji można szukać w edukacji, pozostaje otwarte.

Bibliografia

- Aleksander T. (2003a). *Edukacja dorosłych*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I. Warszawa, s. 906–910.
- Aleksander T. (2003b). *Edukacja ustawiczna/permanentna*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I. Warszawa, s. 985–988.
- Aleksander T. (2009). *Andragogika: podręcznik akademicki*. Radom – Kraków.
- Canovan M. (2007). *Polityka dla ludzi: populizm jako ideologia demokracji*. [w:] Y. Mény & Y. Surel (red.). *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa, s. 57–82.

- 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 – 1*. Warszawa.
- Cialdini R. (2009). *Wywieranie wpływu na ludzi: teoria i praktyka*. Gdańsk – Sopot.
- Czarnawska M.M. (1997). *Jak się bronić przed indoktrynacją*. Warszawa.
- Dąbrowska-Bąk M. (2005). *Przemoc symboliczna*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV. Warszawa, s. 1050–1054.
- Doliński D. (2008). *Techniki wpływu społecznego*. Warszawa.
- Dudzikowa M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*. Kraków.
- Filipowicz S. (2007). *Demokracja: o władzy iluzji w królestwie rozumu*. Warszawa.
- Gadomski W. (2010). *Co ty wiesz o Polakach: diagnoza społeczna 2009*. „Gazeta Wyborcza” z 8 marca.
- Golka M. (2008). *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*. Warszawa.
- Green G.H. & Cotter C. (1997). *Nie pozwól sobą manipulować*. Warszawa.
- Karczewska A. (2009). *Perswazja i manipulacja jako metody wywierania wpływu*. [w:] D. Wosik-Kawala, E. Sarzyńska, W.J. Maliszewski & M. Fiedor (red.). *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*. Toruń, s. 107–118.
- Kargul J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław.
- Knowles M.S., Holton E.F. & Swanson R.A. (2009). *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Koczanowicz L. (2011). *Lęk nowoczesny: eseje o demokracji i jej adwersarzach*. Kraków.
- Kolańczyk A. (2009). *Procesy świadome a automatyzmy w poznaniu społecznym*. [w:] M. Kossowska & M. Kofta (red.). *Psychologia poznania społecznego: nowe idee*. Warszawa, s. 31–57.
- Kosyrz Z. (2004). *Manipulacja*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III. Warszawa, s. 47–52.
- Kwieciński Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko – Białystok.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2009). *Emocje umysłu: rola potocznych koncepcji świata i natury ludzkiej w regulacji percepcji i zachowania*. [w:] M. Kossowska & M. Kofta (red.). *Psychologia poznania społecznego: nowe idee*. Warszawa, s. 245–262.

- Leszczyński A. (2011). *Biedny to frajer*. „Gazeta Wyborcza” z 24–25 września, s. 32.
- Lewicka M. (2009). *Czy jesteśmy racjonalni?* [w:] M. Kofta & T. Szustrowa (red.). *Złudzenia, które pozwalają żyć: szkice ze społecznej psychologii osobowości*. Warszawa, s. 28–64.
- Łukaszewski W., Doliński D., Maruszewski T. & Ohme R. (2009). *Manipulacja*. Sopot.
- Mair P. (2007). *Demokracja populistyczna a demokracja partyjna*. [w:] Y. Mény & Y. Surel (red.). *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa, s. 129–149.
- Mény Y. & Surel Y. (2007). *Zasadnicza dwuznaczność populizmu*. [w:] Y. Mény & Y. Surel (red.). *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa, s. 28–53.
- Mouffe Ch. (2005). *Paradoks demokracji*. Wrocław.
- Opara S. (2009). *Tyrania złudzeń: studia z filozofii polityki*. Warszawa.
- Ostrowska U. (2006). *Społeczeństwo dialogu*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V. Warszawa, s. 893–903.
- Pachociński R. (2004). *Model oświaty społeczeństwa informacyjnego*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III. Warszawa, s. 367–374.
- Papadopoulos Y. (2007). *Populizm, demokracja i współczesny model rządzenia*. [w:] Y. Mény & Y. Surel (red.). *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa, s. 81–105.
- Petty G. (2010). *Nowoczesne nauczanie: praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot.
- Popowicz E. (2009). *Manipulacja*. [w:] S. Jedynek & J. Kojkoł (red.). *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz, s. 174.
- della Porta D. & Diani M. (2009). *Ruchy społeczne: wprowadzenie*. Kraków.
- Półturzycki J. (2004). *Otwarta edukacja*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III. Warszawa, s. 1064–1067.
- 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.
- Shapiro I. (2006). *Stan teorii demokracji*. Warszawa.
- Słownik socjologii i nauk społecznych* (2005). Warszawa.
- Szacki J. (2007). *Wstęp*. [w:] Y. Mény & Y. Surel (red.). *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa, s. 9–26.
- Sztumski J. (2004). *Opinia publiczna*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III. Warszawa, s. 860–861.

- Taggart P. (2007). *Populizm i patologie polityki przedstawicielskiej*. [w:] Y. Mény & Y. Surel (red.). *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa, s. 106–128.
- Taylor Ch. (2010). *Nowoczesne imaginaria społeczne*. Kraków.
- Trempała E. (2003). *Edukacja równoległa – nieszkolna*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I. Warszawa, s. 971–977.
- Turos L. (2004). *Andragogika ogólna*. Warszawa.
- Wasilewski J. (2007). *Czy demokracja deliberatywna naprawi współczesną demokrację?* [w:] J. Reykowski (red.). *Konflikt i porozumienie: psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*. Warszawa, s. 13–35.
- Winiarski M. (2003). *Edukacja środowiskowa*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I. Warszawa, s. 979–984.
- Winn D. (2004). *Manipulowanie umysłem: pranie mózgu, warunkowanie, indoktrynacja*. Wrocław.
- Wnuk-Lipiński E. (2008). *Socjologia życia publicznego*. Warszawa.
- Wojciszke B. (2009). *Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi*. [w:] M. Kofta & T. Szustrowa (red.). *Złudzenia, które pozwalają żyć: szkice ze społecznej psychologii osobowości*. Warszawa, s. 65–90.
- Wysocka E. (2006). *Stereotyp społeczny*. [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V. Warszawa, s. 999–1010.