

# Justyna Dobrołowicz

---

## Dyskurs militarny o szkole: polska edukacja na łamach opiniotwórczych tygodników

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 24,  
157-174

---

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Dyskurs militarny o szkole. Polska edukacja na łamach opiniotwórczych tygodników\*

A military discourse about school. Polish education in a column for polish opinion-forming weeklies

### Wprowadzenie

Polska szkoła od lat nie radzi sobie z destruktywną agresywnością uczniów, która stanowi poważne wyzwanie wychowawcze. Ten rodzaj przemocy jest równoznaczny z zanegowaniem wartości i sensu współżycia międzyludzkiego. Narażone są na nią zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli, a jej celem jest wzbudzanie strachu i powodowanie spektakularnych i bezsensownych szkód. Mimo wysiłku, nie można znaleźć przyczyn destrukcyjnych zachowań tego rodzaju; nie potrafią wskazać ich nawet sami agresorzy:

---

\* Artykuł niniejszy stanowi kontynuację i uzupełnienie analizy prasowego dyskursu na temat szkoły i edukacji, toczącego się w polskiej prasie opiniotwórczej w latach 2009–2010 – przedstawionej w książce mojego autorstwa, zatytułowanej *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków 2013. W tamtej pracy w polu obserwacji znalazło się 115 tekstów na temat edukacji opublikowanych w 522 numerach pięciu polskich tygodników opinii: „Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”, „Gość Niedzielny” i „Przegląd”; przy tak bogatym materiale niepodobna było poddać wszystkie te teksty uważnym obserwacjom i pogłębionym analizom, gdyż w natłoku szczegółów mogłyby się zagubić bądź zatracić swą wyrazistość kwestie podstawowe i najważniejsze. Artykuł, w którym można zająć się jednym z wątków dyskursu o szkole i edukacji, do ograniczeń takich nie zmusza, dając jednocześnie możliwość pełniejszego przedstawienia różnych frontów i różnych bitew wokół spraw edukacji, przedstawianych na łamach opiniotwórczych tygodników, a także dokładniejszego scharakteryzowania zabiegów, których efektem jest ukazanie rzeczywistości polskiej edukacji jako obszaru jawnych i ukrytych konfliktów oraz nieustannej walki.

Jeden uczeń łamie drugiemu kredki, ze złością ciska na podłogę zeszyt kolegi lub zadaje mu cios w brzuch czy niszczy krzesło. Zapytany przez nauczyciela, jaki miał być sens jego działania, odpowiada krótko: „Nie wiem”<sup>1</sup>.

Podjęmowane były rozmaite inicjatywy mające na celu ograniczenie tych negatywnych zjawisk<sup>2</sup>. Zwykle polegały one na działaniach nadzorująco-kontrolnych i niestety nie przyniosły spodziewanych rezultatów, a przemoc w szkole zamiast zanikać staje się coraz większym problemem. Skoro podejmowane przez MEN inicjatywy nie prowadzą do ograniczenia szkolnych zachowań agresywnych, warto poszukać odpowiedzi na pytanie dlaczego zaangażowani w edukację uczniowie zachowują się jak żołnierze na froncie, dlaczego stosują wojenne strategie, wojenne taktyki, wojenne sposoby rozwiązywania konfliktów.

Bezradności środowisk odpowiedzialnych za edukację towarzyszy wszechobecny medialny dyskurs na temat szkoły, w którym instytucja ta przedstawiana jest jako miejsce pełne napięć i konfliktów, w którym nic dobrego zdarzyć się nie może. Nauczyciele są wrogami, których trzeba oszukać, a lata szkolne to „męka”, którą trzeba przetrwać. Założyłam, że to, w jaki sposób ludzie postrzegają różne wydarzenia i jak rozumieją problemy życia publicznego, uzależnione jest od tego, w jaki sposób te wydarzenia i problemy przedstawiają media. Media prezentują obraz rzeczywistości uznany przez siebie za słuszny, natomiast odbiorcy traktują go jako realny i reagują na niego tak jak na obiektywną rzeczywistość. W tym kontekście należy rozumieć władzę mediów nad świadomością społeczną. Przekonanie to jest podstawą teorii zwanej hipotezą spirali milczenia<sup>3</sup>. Jej autorka, przekonana o silnym wpływie mediów na jednostkę i społeczeństwo, zakłada, że media mają decydujący wpływ na wyobrażenia o rzeczywistości. Oczywiście te wyobrażenia kształtowane są również przez inne czynniki, ale media są siłą decydującą. Wielu ludzi, aby uniknąć izolacji społecznej, ulega opiniom, które ich zdaniem dominują w społeczeństwie, a które prezentują media. Wskutek tego poglądy postrzegane jako dominujące zyskują lepszą pozycję, a poglądy alternatywne mają jeszcze mniejsze znaczenie.

<sup>1</sup> O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005, s. 42.

<sup>2</sup> Wystarczy wspomnieć o głośnej, przed kilkoma laty, ministerialnej inicjatywie „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”, o wszechobecnym w budynkach szkół monitoringu czy działających w nich umundurowanych ochroniarzach.

<sup>3</sup> E. Noelle-Neumann, *Spirala milczenia. Opinia publiczna – nasza skóra społeczna*, Poznań 2004.

## Mediatyzacja rzeczywistości społecznej

Upowszechnienie środków masowej komunikacji stało się przyczyną zjawiska określonego terminem mediatyzacja rzeczywistości społecznej, który to termin oznacza proces pośredniczenia mediów w poznawaniu świata i kształtowania obrazu całej rzeczywistości społecznej pod wpływem konstrukcji medialnych<sup>4</sup>. Mediatyzacja nie jest zjawiskiem gwałtownym, lecz procesem długotrwałym, ogarniającym jednostki, grupy, instytucje i systemy społeczne, obejmującym wszystkie dziedziny życia: edukację, politykę, pracę, odpoczynek, rodzinę, religię... W wyniku mediatyzacji pojawia się tendencja do internalizacji postaw, wzorów i norm zaczerpniętych bezpośrednio z mediów.

O znaczeniu procesu mediatyzacji dla kształtowania tożsamości jednostki pisze Jacek H. Kołodziej<sup>5</sup>, przywołując poglądy Nicka Couldry'ego, który wprowadził pojęcie medialnego habitusu. Habitus jest systemem dyspozycji, postaw, schematów myślowych, tendencji działania, reakcji emocjonalnych, nawyków. Choć każdy człowiek może uznawać tę sferę za własną, wyrażającą jego indywidualność i podlegającą jego świadomej kontroli, w istocie habitus rodzi się pod wpływem czynników zewnętrznych, tkwiących głównie w środowisku rodzinnym, szkolnym i klasy społecznej. Można więc habitus określić jako społecznie wpojona „naturalność”, sferę oczywistości budowaną na gruncie uzgadniania przeżyć subiektywnych jednostki ze społecznie konstruowaną sferą obiektywności<sup>6</sup>. Couldry, dostosowując antropologię Pierra Bourdieugo do realiów zmediatyzowanego społeczeństwa XXI wieku, zauważa, że dzięki reprezentowaniu rzeczywistości i nadawaniu znaczeń media stały się dziś podstawowym czynnikiem kształtowania habitusu jednostki:

Media drukowane, a przynajmniej te o wysokich nakładach, [...], w bardzo dużym stopniu odzwierciedlają główny nurt społeczny (albo jeden z takich nurtów, biorąc pod uwagę, że w pluralistycznych społeczeństwach jest ich zwykle więcej). Jeśli jesteśmy zainteresowani dyskursami dominującymi, a nie głosami dysydentów czy społecznych odmienców, oczywistymi źródłami, do których można się zwrócić, są dla nas największe gazety codzienne i tygodniki. Innym blisko powiązaniem

<sup>4</sup> *Mediatyzacja – analiza zjawiska i wybranych studiów przypadków*, red. M. Molęda-Zdziech, Warszawa 2012.

<sup>5</sup> J.H. Kołodziej, *Wartości polityczne. Rozpoznanie, rozumienie, komunikowanie*, Kraków 2011, s. 201–202.

<sup>6</sup> T. Szkudlarek, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi” 2004, t. 4, s. 89.

argumentem, uzasadniającym wartość tych mediów dla badań społecznych, jest wywierany przez nie wpływ<sup>7</sup>.

Uwzględniając powyższe refleksje, zakładam determinujący wpływ przekazów medialnych na wszystkie sfery życia społecznego. Sposób, w jaki opiniotwórcza prasa przedstawia edukację, stanowi dla wielu czytelników podstawowe źródło wiedzy o tym, jak funkcjonuje ta ważna sfera życia społecznego. Zakładam, że to, co Polacy myślą o szkole i nauczycielu, jak oceniają funkcjonowanie tej instytucji i pracę zatrudnionych w niej pedagogów, w znacznym stopniu zależy od tego, jak pisze na ten temat opiniotwórcza prasa.

Medioznawcy zwracają uwagę, że badania mediów, które dziś są koniecznością, powinny realizować inne cele niż jeszcze kilkanaście lat temu. Nie wystarczają już ilościowe badania opinii publicznej czy badania telemetryczne, ważna jest raczej analiza przekazywanych treści oraz tego, jak są one zorganizowane i jak użytkowane przez odbiorców.

Cele tych współczesnych badań określiła Małgorzata Lisowska-Magdżiarz:

1. Odkrywanie i opisywanie perswazyjnego wymiaru dyskursów medialnych oraz badanie środków, używanych w tych dyskursach do wywierania wpływu na ludzi.
2. Odślanianie, w jaki sposób media wyrażają polityczne, ekonomiczne, społeczne interesy różnych jednostek i grup społecznych.
3. Analiza i odkrywanie, w jaki sposób w treści mediów ujawnia się nierówny dostęp różnych jednostek i grup społecznych do wiedzy, do możliwości wytwarzania i dystrybucji własnych tekstów oraz artykulacji własnych interesów.
4. Odślanianie relacji władzy wpisanych w dyskursy mediów; wskazanie, jak w dyskursach medialnych wyraża się dążenie różnych podmiotów do podkreślenia lub umocnienia własnej pozycji w hierarchii społecznej, a także – na bardziej ogólnym poziomie – do narzucania odbiorcom własnej, hegemonicznej wersji porządku społecznego, hierarchii wartości, interpretacji ważnych pojęć i zjawisk.
5. Denaturalizacja obrazu świata w mediach; zakwestionowanie „naturalności”, „oczywistości”, „zdroworozsądkowego charakteru” zawartego w nich opisu i interpretacji świata – i w ten sposób otwarcie drogi do świadomego, krytycznego, kreatywnego odbioru tekstów medialnych.

---

<sup>7</sup> G. Mautner, *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*, w: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, Warszawa 2011, s. 54.

6. Odnalezienie i wykazanie związku tego obrazu świata z szerszymi zmianami kulturowymi, obyczajowymi, społecznymi itp.
7. Usytuowanie zawartości mediów na tle zmian technologicznych i wywołanych przez nie zmian epistemologicznych, które w przyszłości mogą doprowadzić (już prowadzą) do zmiany organizacji myślenia o świecie, struktury wiedzy, hierarchii ważności zjawisk i problemów itp.
8. Odszukanie miejsca badanych treści medialnych w szeroko pojętej kulturze<sup>8</sup>.

### Metodologiczne założenia badań własnych

Prezentowane w tym artykule analizy realizują pierwszy z wymienionych wyżej celów, gdyż publikowane w tygodnikach wypowiedzi prasowe traktuję jak dyskurs, który rozumiem jako działanie komunikacyjne, w którego wyniku przyjmujemy pewien sposób myślenia o świecie. Dyskurs to nie tylko mówienie o rzeczywistości, ale też sposoby jej rozumienia, nadawania jej sensu:

Rozumiejąc teksty, ludzie budują stopniowo nie tylko reprezentacje tekstu i kontekstu, ale też – w ramach tzw. modeli mentalnych – reprezentacje zdarzeń albo działań, o których dyskurs opowiada. To, co zwykle zapamiętujemy z danego przekazu, nie zawiera się w konkretnych słowach, ani nawet ich znaczeniach lub funkcjach, ale raczej w modelach, które stanowią schematyczne reprezentacje naszych (subiektywnych) wyobrażeń o danym zdarzeniu lub sytuacji. Kiedy więc opowiadamy innym, co przeczytaliśmy rano w gazecie – nie tyle odtwarzamy sam tekst wiadomości, co raczej przekazujemy nasze (często stronnicze) modele, skonstruowane na jej podstawie<sup>9</sup>.

Przeprowadzona przeze mnie analiza dyskursu bazuje na teorii Teuna A. van Dijka<sup>10</sup> – badacza przekonanego o silnych powiązaniach języka, myślenia i działania. Twierdzi on, że język jako forma działania społecznego kształtuje rzeczywistość pozajęzykową, a analiza dyskursu jest metodą, która, poprzez badanie

---

<sup>8</sup> M. Lisowska-Magdziarz, *Dyskurs – semiotyka – wspólnota interpretacyjna. W stronę modelu zintegrowanego instrumentarium badań nad zawartością mediów (zaproszenie do dyskusji)*, <http://www.globalmediajournal.collegium.edu.pl/artykuly/wiosna%202006/Lisowska-Magdziarz-Zawartosc-dyskurs-semiotyka.pdf>, dostęp: 20.07.2012.

<sup>9</sup> T.A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, w: *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Warszawa 2001, s. 28.

<sup>10</sup> Tamże, s. 9–44.

mechanizmów komunikacji, umożliwia poznanie rzeczywistości społecznej, czyli sposobów funkcjonowania ludzi i rzeczy w przestrzeni społeczno-kulturowej:

Rozumiejąc teksty, ludzie budują stopniowo nie tylko reprezentacje tekstu i kontekstu, ale też – w ramach tzw. modeli mentalnych – reprezentacje zdarzeń albo działań, o których dyskurs opowiada. To, co zwykle zapamiętujemy z danego przekazu, nie zawiera się w konkretnych słowach ani nawet ich znaczeniach lub funkcjach, ale raczej w modelach, które stanowią schematyczne reprezentacje naszych (subiektywnych) wyobrażeń o danym zdarzeniu lub sytuacji. Kiedy więc opowiadamy innym, co przeczytaliśmy rano w gazecie – nie tyle odtwarzamy sam tekst wiadomości, co raczej przekazujemy nasze (często stroniczne) modele, skonstruowane na jej podstawie<sup>11</sup>.

Analiza medialnego dyskursu pozwala odsłonić, w jaki sposób z pozoru niewinne media wyrażają polityczne, ekonomiczne i społeczne interesy różnych jednostek czy grup społecznych. Za pomocą tej metody badawczej możliwe jest demaskowanie językowej przemocy symbolicznej i ukrytych w języku, często nieuświadomionych, stosunków władzy.

Zasady analizowania zasobów językowych mediów drukowanych przedstawiła Geraldine Mautner<sup>12</sup>, wskazując jednocześnie siedem obszarów, które w ten sposób można poznać. Należą do nich: leksyka, przechodniość, modalność, wskazanie źródła oraz obecność różnych „głosów” w tekście, koherencja i kohezja tekstowa, narzędzia argumentacyjne służące nawiązaniu dobrej relacji pomiędzy autorem a czytelnikiem i niewerbalne składniki przekazu.

Na potrzeby artykułu ograniczyłam analizę językową do jednej grupy wskazanych wyżej zasobów i przyjrzałam się leksyce analizowanych tekstów, a dokładniej metaforom używanym przez dziennikarzy piszących o edukacji. Metaforę rozumiem jako zabieg językowy polegający na zamierzonych przemianach znaczenia słów, które nabierają nowego sensu. Zabieg ten wzmaga ekspresję, dodaje wypowiedziom barwności, sprzyja zapamiętywaniu. Dzięki temu metafory są dogodnym sposobem przekazania odbiorcy zamierzonego znaczenia wypowiedzi:

Metafory mogą wiele. Pomagają zrozumieć i wyjaśnić. Ujawniają założenia, które często wolelibyśmy ukryć. Ukierunkowują nasze myślenie, kształtują postawy i działania, odzwierciedlają nagromadzone doświadczenie i sposób postrzegania świata<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Tamże, s. 28.

<sup>12</sup> G. Mautner, *Analiza gazet, czasopism*, s. 49–85.

<sup>13</sup> W. Kostecki, *Metafora jako narzędzie interpretacji polityki*, w: *Metafory polityki*. 3, red. B. Kaczmarek, Warszawa 2005, s. 23.



Odczytywanie metafor jest nieocenionym narzędziem analizy rzeczywistości, ponieważ:

- metafory dostarczają sposobów, by wyrazić to, co w istocie niewyraźne (ale co można uchwycić pośrednio), czego się precyzyjnie nie da określić;
- użycie metafory przetwarza obraz rzeczywistości i nadaje jej kształt zależny od aktywności myślowej i przeżyć mówiącego.

Obecność metafor w języku i w myśleniu ma wpływ również na nasze działania:

Ponieważ określone wyrażenia metaforyczne są mocno związane z pojęciami metaforycznymi, dlatego metafory w dużej mierze kształtują nasze codzienne postępowanie. Wyrażenia metaforyczne w naszym języku są powiązane z pojęciami metaforycznymi w sposób systematyczny, możemy posługiwać się językowymi wyrażeniami metaforycznymi do zbadania istoty pojęć metaforycznych i w ten sposób zrozumieć metaforyczną istotę naszych działań<sup>14</sup>.

Podsumowując powyższe spostrzeżenia, można stwierdzić, że metafora jest nie tylko środkiem wyobraźni poetyckiej i ozdobą retoryczną, ale – co ważne – kształtuje nasze postrzeganie, myślenie i działanie. Spośród pięciu funkcji metafory wymienianych w literaturze<sup>15</sup> szczególną uwagę zwracają dwie: funkcja eksplanacyjna i funkcja perswazyjna. Metafora pozwala wpłynąć na sposób myślenia odbiorcy i kształtować jego światopogląd (funkcja eksplanacyjna), a także narzucić ocenę danego zagadnienia i skłonić odbiorcę do wyboru propagowanych wartości (funkcja perswazyjna).

Gdy czytamy artykuły: *Do szkoły jak na wojnę*<sup>16</sup>, *Szkoła seksualnego napastowania*<sup>17</sup>, *Dziewczynka z nożami*<sup>18</sup>, *Ankietą w profesora*<sup>19</sup> – świadomie lub częściej nieświadomie kojarzymy edukację z walką, w której rządzi twarde „prawo pięści”. Użycie metafor sprawia, że patrzymy na edukację przez pryzmat wojny,

<sup>14</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 2010, s. 33.

<sup>15</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 203–246; B. Maliszewski, *Metafora i aksjologia. Wzorzec człowieka w renesansowej literaturze parenetycznej*, Lublin 2009.

<sup>16</sup> V. Ozminowski, *Do szkoły jak na wojnę*, „Newsweek” 2010, nr 46.

<sup>17</sup> A. Grabau, *Szkoła seksualnego napastowania*, „Przegląd” 2010, nr 49.

<sup>18</sup> M. Bunda, *Dziewczynka z nożami*, „Polityka” 2010, nr 39.

<sup>19</sup> A. Grabau, *Ankietą w profesora. Czy obowiązkowe ocenianie przez studentów zdyscyplinuje wykładowców*, „Przegląd” 2010, nr 47.



opisujemy ją, stosując batalistyczną terminologię i nie dziwi nas wszechobecna agresja uczniów.

Bartłomiej Maliszewski wskazuje trzy właściwości metafory, które sprawiają, że ma ona oddziaływanie perswazyjne.

1. Umiejętne operowanie metaforą podtrzymuje uwagę odbiorcy i pozwala mu zrozumieć i zapamiętać komunikowane treści.
2. Metafora pozwala nie tylko przedstawić w przystępny sposób omawiany problem, ale i narzucić jego wyrazistą ocenę, skłaniając odbiorcę do wyboru propagowanych wartości.
3. Dzięki metaforze przekazywane treści ulegają ożywieniu i w sposób jednoznaczny narzucają określone, oczekiwane przez nadawcę, wnioski<sup>20</sup>.

Warto także zwrócić uwagę na jeszcze jedną właściwość metafory, niezwykle ważną w analizie opiniotwórczej prasy: metafora zwykle odwołuje się do emocji i dlatego jest skutecznym narzędziem manipulacji i propagandy. Pojęcia metaforyczne pozwalają skupić uwagę na jakimś jednym aspekcie zjawiska i jednocześnie uniemożliwiają dostrzeżenie innych jego właściwości, niemających związku z daną metaforą. Mówiąc inaczej, metafora uwypukla jedno, a zasłania inne aspekty zjawiska czy pojęcia. Dzięki temu pozwala manipulować odbiorcą, „narzucać” mu wygodną dla nadawcy wizję świata. Ta właściwość metafory pozwala uznać ją za klasyczną figurę retoryczną, stosowaną w celu przekonania czytelnika do przyjęcia pewnych poglądów czy idei.

Niniejszy artykuł poświęcony został analizie wojennej metaforyki obecnej w tekstach na temat szkoły i edukacji opublikowanych w opiniotwórczej prasie<sup>21</sup> w 2009 i 2010 roku. Tematyka tych tekstów jest bogata i zróżnicowana; ukazują one napięcia i konflikty w instytucjach edukacyjnych różnych poziomów kształcenia (od szkół podstawowych po wyższe uczelnie), konflikty wśród uczniów, rozbieżne interesy rodziców uczniów oraz nauczycieli, konflikty między uczniami i nauczycielami, samorządami i władzami oświatowymi różnych szczebli, nawet spory i walki o podłożu światopoglądowym i ideologicznym wokół takich spraw, jak szkolne nauczanie religii czy lekcje wychowania seksualnego. Wobec takiego bogactwa tematyki artykułów – celowe, a nawet konieczne wydaje się wprowadzenie do analizy pewnego porządku: najpierw określenie płaszczyzn konfliktów, o których mowa, czy też – mówiąc językiem dyskursu

<sup>20</sup> B. Maliszewski, *Metafora i aksjologia. Wzorzec człowieka w renesansowej literaturze paraneetycznej*, Lublin 2009, s. 42–43.

<sup>21</sup> Analizie poddano pięć tytułów opiniotwórczych tygodników: „Newsweek”, „Polityka”, „Wprost”, „Przegląd”, „Gość Niedzielny”.

militarnego – „pól bitew” lub „linii frontów” przedstawianych w artykułach, a dopiero potem przeanalizowanie tekstów poświęconych poszczególnym polom bitew. Moje rozważania koncentruję wokół trzech zagadnień:

1. Jaki obraz uczniów i uczniowskich relacji kreśli opiniotwórcza prasa?
2. W jaki sposób przedstawiane są w prasie relacje między podstawowymi podmiotami edukacji, czyli uczniami i nauczycielami?
3. Jakie informacje na temat organizacji pracy szkoły przekazywane są czytelnikom opiniotwórczych tygodników?

### Przemoc w szkole – uczniowie w roli sprawców i ofiar

Zjawisko szkolnej agresji narasta, szkoła nie jest miejscem bezpiecznym ani dla uczniów, ani dla nauczycieli. Próby określenia przyczyn agresywnych zachowań uczniów nie przyniosły oczekiwanych rezultatów, nie udało się stworzyć jednej teorii wyjaśniającej zjawisko agresji. Z kolei brak wiedzy o przyczynach zjawiska bardzo utrudnia jego ograniczenie. Pewnym ratunkiem mogą być poglądy filozofa Bertranda Russela, który choć upatruje źródeł wojny w naturze człowieka i podkreśla, że człowiek ma naturalne instynkty walki, a podstawową właściwością jego natury „jest nieustanne pozostawanie z czymś w konflikcie”<sup>22</sup>, to równocześnie stwierdza, że warunki, w jakich funkcjonuje, mogą te naturalne instynkty albo zaostrzać, albo kanalizować w pozytywny sposób. Wynika z tego, że możliwe jest tworzenie takich warunków życia, w których ludzie kierują swe instynktowne „wojownicze” skłonności na pokojowe cele.

Może więc zamiast działań nadzorująco-kontrolnych podejmowanych w szkołach, a polegających na zatrudnianiu umundurowanych ochroniarzy czy instalowaniu monitoringu, po prostu zmienić warunki, w jakich szkoła funkcjonuje. Przestać traktować dzieci i młodzież jak bezosobowy „ludzki kapitał”, ograniczyć anonimowość, znaleźć czas na rozmowy, na dyskusje, na myślenie. Pozwolić uczniom na samodzielność, na indywidualność, na poszukiwanie, na odkrywanie, na mylenie się i błędzenie. Wydaje się, że o takiej szkole nie można byłoby już pisać tak jak uczynił to dziennikarz „Newsweeka”:

[gimnazjaliści] są oprawcami i kozłami ofiarnymi zarazem. Jak miliony dzieciaków w szkołach, które przyjmują różne strategie, żeby przetrwać. Przetrwać w środowi-

<sup>22</sup> B. Russel, *New Hopes for a Changing World*, New York 1951, s. 13 za: J. Borgosz, *Drogi i bezdroża filozofii pokoju (od Homera do Jana Pawła II)*, Warszawa 1989, s. 203.

sku, o którym [...] filozof Zbigniew Mikołajko pisze: „Outland, na którym obowiązują reguły gry zbliżone do tych z Dzikiego Zachodu, oparte na przemocy, na prawie pięści”<sup>23</sup>.

Obraz relacji uczniowskich na łamach analizowanych tygodników malowany jest w czarnych barwach. Z opublikowanych artykułów wylania się przerażający obraz szkoły jako miejsca nieprzyjaznego, wręcz wrogiego, do którego przychodzi się z niechęcią i w którym nic dobrego człowieka spotkać nie może. Oto kilka przykładów:

Kiedy Alek wchodzi do szkoły, koty chowają się po kątach. Koty, czyli uczniowie z niższych klas gimnazjalnych i podstawówki. Bo Alek słynie z twardej ręki. Jak raz przywalił koledze, to złamał mu nos. W głosie Daniela, który mi o tym opowiada, słychać wyraźny podziw. [...] Ustawki to walki na pięści. Odbywają się poza terenem szkoły. Towarzyszą im kibice, przeważnie inni uczniowie z tej samej szkoły. [...] Na ustawce uczniowie ze starszych klas najczęściej wybierają ofiarę i każą jej się bić. Jeśli się boi, i tak ją dopadną, jak trzynastolatka z poznańskiego gimnazjum, którego kilka tygodni temu koledzy złapali w drodze do domu i bili do utraty tchu. [...] Oberwał tak mocno, bo na korytarzu zwrócił starszemu koledze uwagę, żeby go nie potrącał. [...] Mnie się to nie zdarzyło – zaznacza [Daniel] – ale wiem, że jeśli pierwszaki nie przyniosą haraczu, to robi im się wodnika szuwarka (wkładanie głowy do sedesu i spuszczenie wody), płytę gramofonową (wodzi się głową ofiary po desce sedesu), a raz nawet dla hecy za taki dług, był robiony oral. Podczas takich jazd kręci się filmiki. Na wszelki wypadek, gdyby koleś chciał fikać, to jest czym szantażować. Wszyscy mamy pod górkę<sup>24</sup>.

Dramatyczne wydarzenia, które rozegrały się we wrześniu 2010 roku w krakowskim gimnazjum, opisała „Polityka” w artykule *Dziewczynka z nożami*<sup>25</sup>. Tytułową bohaterką jest 13-letnia Agata, która po rocznej emigracji do Szkocji powróciła do polskiej szkoły. Reakcją na szok kulturowy, którego ofiarą jest dziewczynka, było zaatakowanie nożem koleżanki:

Agata została oskarżona o usiłowanie zabójstwa. Nóż zaważył. Sąd umieścił ją w placówce opiekuńczej. Przechodzi badania psychiatryczne na oddziale szpitalnym. Grozi jej osiem lat poprawczaka<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> V. Ozminkowski, *Do szkoły*, s. 18.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> M. Bunda, *Dziewczynka z*, s. 34–35.

<sup>26</sup> Tamże.

W innym artykule, opisującym te bulwersujące opinie publiczną wydarzenia, zaakcentowano fakt braku reakcji na agresywne zachowanie ze strony nauczycieli:

Kamera zarejestrowała, jak 13-letnia Agata dźga kilkakrotnie nożem. Zarejestrowała też, że przechodząca obok nauczycielka, widząc szarpaninę, odwróciła głowę<sup>27</sup>.

Prasa donosi też, że o większości przypadków szkolnej przemocy, zwłaszcza w gimnazjach, dorośli nigdy się nie dowiadują, gdyż uczniowie w obawie przed zemstą kolegów wolą milczeć. Mimo tego dane o sprawach zgłoszonych, opublikowane w raporcie Komendy Głównej Policji, są przerażające. W pierwszej połowie 2010 roku w szkołach podstawowych i gimnazjach zanotowano ponad 18 tysięcy wykroczeń, a liczba przestępstw, których efektem było uszkodzenie ciała, w ciągu ostatnich dwóch lat się podwoiła.

Inny rodzaj przemocy, obecna w środowisku szkolnym przemoc seksualna, zainteresował Agatę Grabau, dziennikarkę „Przeglądu”. Z jej artykułu na temat seksualnego molestowania w szkole wynika, że uczeń doświadczający rówieśniczej przemocy seksualnej, również nie może liczyć na pomoc czy ochronę nauczyciela:

Ośmioletnia dziewczynka poskarżyła się, że na koloniach koledzy obścapił ją na boisku i ściągnęli majtki. Wychowawca nie reagował, a całe zdarzenie nazwał głupią zabawą. [...] Dopiero tragedie przebijają się do mediów i uświadamiają, że napaśtowanie jest w szkole codziennością. – Koleżanki Ani<sup>28</sup> zgłaszały wcześniej takie zachowania, ale nie spotkało się to ze zrozumieniem nauczycieli ani władz szkoły.

Lektura opisanych artykułów budzi przerażenie i powoduje poszukiwanie sposobów ochrony własnych dzieci przed zagrożeniami. O pilnej potrzebie takiej ochrony świadczy list czytelnika „Newsweeka” zatytułowany *Byłem szkolnym pariasem*. Autor listu, przed laty ofiara szkolnej przemocy, a teraz dorosły człowiek, wspomina czasy szkolne:

Wiem, jakie piętno w psychice młodego człowieka odciskają zachowania szkolnych łobuzów. Sam byłem ich ofiarą. Szkolnym pariasem: bitym, opluwanym, lekceważonym, okradanym. [...] A dziś wciąż czuję się człowiekiem niepełnowartościowym<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> V. Ozminkowski, *Do szkoły*, s. 16–17.

<sup>28</sup> 14-letnia Ania z Kiełpina pod Gdańskiem popełniła samobójstwo, po tym jak znęcali się nad nią szkolni koledzy.

<sup>29</sup> *Byłem szkolnym pariasem* [List do redakcji], „Newsweek” 2010, nr 53.

## Nauczyciele i uczniowie – dwa wrogie światy

O wadze społecznej roli dobrego nauczyciela-wychowawcy w procesach edukacji, dobrego, czyli kompetentnego, wymagającego, a jednocześnie przyjaznego dziecku, napisano tomy:

Nauczyciele są ważnym, jeśli nie najważniejszym, czynnikiem wpływającym na jakość edukacji. W dużej mierze od ich kompetencji oraz zaangażowania zależą efekty osiągane przez uczniów. Tym, co wyróżnia najlepsze systemy edukacyjne jest, poza indywidualnym podejściem do każdego ucznia, dbałość o pozyskiwanie najlepszych kandydatów do pracy w zawodzie nauczyciela oraz wysoką jakość kształcenia nauczycieli<sup>30</sup>.

Tymczasem – w zderzeniu z tak wysokimi oczekiwaniami – obraz środowiska nauczycielskiego w prasie opiniotwórczej kreślony jest niezwykle ciemnymi barwami. To właśnie nauczycieli – szkół podstawowych, średnich i wyższych – obarcza się odpowiedzialnością za bylejakość nauczania i żalony poziom wykształcenia młodych Polaków. Jaskrawym przykładem jest artykuł w „Polityce”, który informuje, że „w 2004 r. cała Polska dowiedziała się z mediów, że pewna nauczycielka z klas I–III z popegeerowskiej wioski w Warmińsko-Mazurskiem utrzymuje, iż Krzysztof Kolumb wielkim polskim uczonym był, wieloryb to ryba, a nurkowiec to zawód związany z wodą. Kto nie przyswajał tych mądrości, nazywany był gamoniem, nieukiem, ciemnogrodem”<sup>31</sup>.

Dziennikarze prasowi podkreślają, że brakom w kompetencjach specjalistycznych nauczycieli towarzyszy brak umiejętności pracy z uczniami:

Adepci zawodu nie zdobywają [podczas studiów] elementarnych kompetencji pedagogicznych, więc potem kompletnie nie panują nad klasą. – Jedynym instrumentem, jakim dysponuje młody nauczyciel, jest głos. Więc wrzeszczy głośniejsz niż tłum. Czasami dla rezonu tupnie nogą lub walnie dziennikiem w biurko<sup>32</sup>.

Z artykułu *Ile jest warta polska szkoła*, mającego ambicje zdiagnozowania sytuacji polskiej szkoły, wyłania się hierarchiczny obraz relacji nauczyciel – uczeń: „Poza Polską rolą nauczyciela jest zazwyczaj wspieranie ucznia w rozwoju. A rolą polskiego nauczyciela jest złapanie ucznia na niewiedzy i ukaranie go za nią”<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011, s. 181.

<sup>31</sup> B. Igielska, *Nauczyciel non-fiction*, „Polityka” 2010, nr 15, s. 26.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> P. Dobrowolski, *Ile jest warta polska szkoła*, „Wprost” 2009, nr 36.

W kilku tekstach opiniotwórcza prasa zwraca uwagę na trudne położenie nauczycieli-katechetów. Opisywane są lekcje religii, których przebieg pokazuje, z jaką niechęcią, z jakim lekceważeniem, a nawet wrogością odnosi się do nich wielu uczniów:

Po klasie latają papiery i nadmuchane prezerwatywy. Chłopcy wrzeszczą, tańczą pod tablicą, skaczą po ławkach. Ktoś udaje atak epilepsji, ktoś wychodzi przez okno, inny próbuje poczęstować kompletnie bezradnego katechetę skrętem. To zazwyczaj gimnazjum. Zakonnica o anielskiej twarzy natchnionym głosem cytuje św. Augustyna. Połowa klasy ma słuchawki na uszach, reszta ostentacyjnie czyta gazety. To zazwyczaj liceum<sup>34</sup>.

Autorka artykułu w „Polityce” ze współczuciem pisze o specyficznej sytuacji tej grupy pedagogów. Służbowo podlegają oni zarówno władzom kościelnym, jak i państwowym władzom oświatowym, ale nie mogą liczyć na wsparcie czy pomoc ani z jednej, ani z drugiej strony. Władze kościelne nie są przygotowane do udzielania pomocy pedagogicznej, zostawiając to szkołom, natomiast władze szkolne wołają się w nauczanie religii nie wtrącać, by nie popaść w konflikt z Kościołem, dlatego „Katecheci mają poczucie, że wysłano ich na pierwszą linię frontu bez wsparcia. Nikt nie interesuje się ich pracą, a oni sami boją się głośno mówić o problemach z obawą, że wina spadnie na nich”<sup>35</sup>.

Doświadczenia absolwentów szkół społecznych z kontaktów z edukacją publiczną, przedstawia „Polityka”:

Po maturze Joanna [absolwentka bytomskiego społecznego liceum] wyjechała na studia do Warszawy, zamieszkała w bursie dla licealistek i to był pierwszy szok. Dyscyplina, wręcz reżim, zakaz wychodzenia wieczorami, cisza nocna po 22. Wychowawczyni przyłapała ją zbyt późno wieczorem, gdy prała bieliznę w zbiorowej łazience. Nie było dyskusji, tylko z krzykiem za wszarż do pokoju. Wylądowała w sypialni z namydlonymi majtkami w rękę dogłębnie zdumiona<sup>36</sup>.

Opiniotwórcza prasa pisze też, że coraz częściej nauczyciele i inni dorośli pracownicy szkoły stają się ofiarami przemocy ze strony uczniów. Powoduje to zmianę stosunku dorosłych do szkolnych porachunków:

Niedawno uczniowie jednego z zielonogórskich gimnazjów sfotografowali wóznego aparatem z telefonu komórkowego i wkleili jego zdjęcie z wulgarnym opisem do serwisu randkowego. [...] Gimnazjaliści z Czarnkowa założyli forum internetowe na

<sup>34</sup> J. Podgórska, *Samotność katechety*, „Polityka” 2010, nr 50.

<sup>35</sup> Tamże, s. 38.

<sup>36</sup> J. Podgórska, *Efekt cieplarniany*, „Polityka” 2009, nr 14, s. 26.

wzór Facebooka i wulgarnie szydzili na nim z nauczycieli. [...] Trzy gimnazjalistki z Częstochowy zastąpiły twarze nagich modelek zdjęciami swoich nauczycielek<sup>37</sup>.

Nauczyciele, nieradzący sobie z agresywnością uczniów i jednocześnie sami będący obiektem przemocy, odczuwają bezradność i lęk. Często jedynym sposobem „odreagowania” jest agresywne zachowanie wobec uczniów, które najczęściej ma formę agresji werbalnej: moralizowanie, szantażowanie, poniżanie, ignorowanie.

W takim klimacie nie ma oczywiście mowy o nawiązaniu serdecznych, szczerych relacji między dwoma najważniejszymi ogniwami procesu nauczania, tj. nauczycielami i uczniami. Dwa wrogo do siebie nastawione obozy, których przedstawiciele nieustannie ze sobą walczą, to obraz nauczycieli i uczniów prezentowany na łamach opiniotwórczej prasy.

### Organizacja pracy szkoły – wojny światopoglądowe i walka o wpływy

W prasowych artykułach, w których opisywana jest organizacja pracy polskiej szkoły, dostrzec można wiele militarnych metafor. Przykładem niech będzie opublikowany w „Polityce” artykuł *Zgodnie z regulaminem*<sup>38</sup>. Autor, opisując zasady pracy w szkole podstawowej w Płużnicy, które doprowadziły do samobójczej śmierci jednej z nauczycielek, odsłania tragiczne aspekty pracy nauczyciela. W artykule przedstawiono wiele takich działań ze strony dyrekcji, które oficjalnie miały służyć podniesieniu efektywności szkoły, ale tak naprawdę jedynie upokarzały nauczycieli. Oto jeden z przykładów:

W lutym 2009 r. zaczął obowiązywać w Płużnicy nowy regulamin pełnienia dyżurów nauczycielskich na przerwie. Rozdział I paragraf 4 regulaminu informował, że „dyżur jest integralną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego”, więc każdy dyżurujący musi stać w wyznaczonym sektorze, utrzymywać kontakt wzrokowy z innym dyżurującym, wiedzieć z kim dyżuruje i zgłaszać nieprawidłowości dyrekcji. Nie wolno wyjść, nie wolno rozmawiać, nie wolno „zajmować się czynnościami, które przeszkadzają w rzetelnym pełnieniu dyżuru”<sup>39</sup>.

Artykuł kreśli obraz patologicznych relacji między nauczycielami a władzami szkolnymi:

<sup>37</sup> V. Ozminkowski, *Do szkoły*, s. 17–18.

<sup>38</sup> C. Łazarewicz, *Zgodnie z regulaminem*, „Polityka” 2009, nr 46, s. 29–31.

<sup>39</sup> Tamże, s. 30.



Dyrekcja nie lubiła sprzeciwu. Gdy na jednej z licznych rad pedagogicznych nauczyciel wuefu wstrzymał się od głosu, dyrekcja powiedziała: – Co to za wstrzymywanie się od głosu? My tu kompletujemy sprawny zespół. Albo ktoś jest z nami, albo przeciwko nam. I z wuefistą nie przedłużono już umowy<sup>40</sup>.

Znęcanie się psychiczne dyrekcji nad pracownikami szkoły doprowadziło do wyczerpania psychicznego pracowników i samobójczej śmierci katechetki: „Po kilku miesiącach większość nauczycieli z powodu przepracowania i ciągłego stresu wspierała się środkami uspokajającymi”<sup>41</sup>. Tym co budzi niepokój jest fakt, że nikt wcześniej nie zauważył patologicznego zachowania dyrekcji. Żaden nauczyciel nie poskarżył się w kuratorium, wizytator, który za kadencji pani dyrektor kontrolował szkołę dziewięć razy, nie dostrzegł niczego niepokojącego.

Wojny światopoglądowe obecne w polskiej szkole opisują autorzy artykułów prasowych na temat nauczania religii i etyki oraz prowadzonej w szkole edukacji seksualnej. Ponad dwadzieścia lat temu polska edukacja zrezygnowała z ideologii i ideowości, uznając, że szkole nie wolno narzucać dziecku, co jest dobre, a co złe, co w życiu ważne, co warto osiągnąć, a co jest zbędne. Edukacja powinna być po prostu skuteczna, ale skoro nie jest podporządkowana żadnej ideologii, nie bardzo wiadomo, co ma to oznaczać. Sytuacja taka stwarza warunki do sporów światopoglądowych, stale obecnych w polskiej edukacji.

Najważniejszy spór dotyczy szkolnych lekcji religii i etyki:

Państwo polskie naruszyło prawo do wyboru w szkole etyki zamiast religii. Trybunał orzekł, że to naruszenie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. A konkretnie zakazującego dyskryminacji artykułu 14 [...], który gwarantuje wolność myśli, sumienia i wyznania<sup>42</sup>.

Wyrok Trybunału nie spotkał się ze zrozumieniem dużej części środowiska zaangażowanego w organizację nauczania religii w szkole. Taki komentarz na ten temat opublikował „Gość Niedzielny”:

Orzeczenie w sprawie Grzelak kontra Polska raczej nie zaszkodzi religii, pomimo że zaliczanie lekcji etyki do praw człowieka trąci absurdem politycznej poprawności. – Trybunał, niestety, broni wolności od religii, zamiast wolności do wyznania religijnego<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> P. Kucharczak, *Kreska na religię*, „Gość Niedzielny” 2010, nr 25, s. 36.

<sup>43</sup> Tamże, s. 37.

Zupełnie inny obraz tej samej sytuacji, kreśli „Polityka”. Jednak i w tym tygodniku militarny dyskurs jest obecny. Historia Mateusza Grzelaka, który nie mógł korzystać w szkole z nauczania etyki, stała się dla dziennikarki Joanny Podgórskiej okazją do opisanego jego trudnej szkolnej drogi, gdyż: „Jako inny był przez kolegów wyzywany, bity, nawracany na siłę. Topiono w sedesie jego rzeczy. Musiał przenieść się do innej szkoły. Tam również nie było etyki, ale przynajmniej miał w tym czasie dodatkowe zajęcia z niemieckiego”<sup>44</sup>. Warto na koniec zwrócić uwagę na to, jak wskazane czasopismo komentuje wyrok Trybunału: „Kreska na świadectwie w rubryce religia / etyka jest formą dyskryminacji. [...] Orzeczenie ETPC daje niewierzącym, którzy czują się dyskryminowani przez polskie szkoły, ważne narzędzie presji”<sup>45</sup>.

## Podsumowanie

Choć obraz szkoły kreślony w prasie nie odbiega zbyt od rzeczywistości, to sposób pisania o tej sferze życia uznać trzeba za szkodliwy. Używanie w tekstach o szkole militarnego języka prowadzi do upowszechnienia myślenia o edukacji również w kategoriach militarnych, tj. walki, ataku, obrony, wygranej i przegranej. Skoro uczniowie utożsamiają szkolną edukację z wojną, nie może dziwić traktowanie nauczycieli jak wrogów i podejmowanie ciągłych prób walki z nimi. Nie powinna również zaskakiwać niechęć uczniów do szkoły, przecież wojny nikt nie lubi i nikt nie chce w niej uczestniczyć.

## BIBLIOGRAFIA:

- Borgosz J., *Drogi i bezdroża filozofii pokoju (od Homera do Jana Pawła II)*, Warszawa 1989.
- Bunda M., *Dziewczynka z nożami*, „Polityka” 2010, nr 39.
- Byłem szkolnym pariasem* [List do redakcji], „Newsweek” 2010, nr 53.
- van Dijk T.A., *Badania nad dyskursem*, w: *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Warszawa 2001.
- Dobrowolski P., *Ile jest warta polska szkoła*, „Wprost” 2009, nr 36.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańsk 2010.

<sup>44</sup> J. Podgórska, *Kreska łamie prawo*, „Polityka” 2010, nr 27, s. 28.

<sup>45</sup> Tamże, s. 29.

- Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Warszawa 2001.
- Grabau A., *Ankieta w profesora. Czy obowiązkowe ocenianie przez studentów zdyscyplinuje wykładowców*, „Przegląd” 2010, nr 47.
- Grabau A., *Szkola seksualnego napastowania*, „Przegląd” 2010, nr 49.
- Igielska B., *Nauczyciel non-fiction*, „Polityka” 2010, nr 15.
- Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, Warszawa 2011.
- Kołodziej J.H., *Wartości polityczne. Rozpoznanie, rozumienie, komunikowanie*, Kraków 2011.
- Kostecki W., *Metafora jako narzędzie interpretacji polityki*, w: *Metafory polityki*. 3, red. B. Kaczmarek, Warszawa 2005.
- Kucharczak P., *Kreska na religię*, „Gość Niedzielny” 2010, nr 25.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 2010.
- Lisowska-Magdziarz M., *Dyskurs – semiotyka – wspólnota interpretacyjna. W stronę modelu zintegrowanego instrumentarium badań nad zawartością mediów (zaproszenie do dyskusji)*, <http://www.globalmediajournal.collegium.edu.pl/artykuly/wiosna%202006/Lisowska-Magdziarz-Zawartosc-dyskurs-semiotyka.pdf>, dostęp: 20.07.2012.
- Łazarewicz C., *Zgodnie z regulaminem*, „Polityka” 2009, nr 46.
- Maliszewski B., *Metafora i aksjologia wzorzec człowieka w renesansowej literaturze parenetycznej*, Lublin 2009.
- Mautner G., *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*, w: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, Warszawa 2011.
- Mediatyzacja – analiza zjawiska i wybranych studiów przypadków*, red. M. Molęda-Zdziech, Warszawa 2012.
- Noelle-Neumann E., *Spirala milczenia. Opinia publiczna – nasza skóra społeczna*, Poznań 2004.
- Ozminkowski V., *Do szkoły jak na wojnę*, „Newsweek” 2010, nr 46.
- Podgórska J., *Samotność katechety*, „Polityka” 2010, nr 50.
- Podgórska J., *Efekt cieplarniany*, „Polityka” 2009, nr 14.
- Podgórska J., *Kreska łamie prawo*, „Polityka” 2010, nr 27.
- Russel B., *New Hopes for a Changing World*, New York 1951.
- Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005.
- Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011.
- Szkudlarek T., *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi” 2004, t. 4.

## STRESZCZENIE

W sytuacji, gdy współczesna rzeczywistość społeczna w dużej mierze kreowana jest przez media, koniecznością staje się badanie treści przekazów medialnych. W związku z tym celem artykułu jest analiza 115 tekstów na temat szkoły i edukacji opublikowa-

nych w latach 2009–2010 na łamach pięciu opiniotwórczych tygodników: „Polityka”, „Newsweek”, „Wprost”, „Gość Niedzielny”, „Przegląd”. Założyłam, że sposób pisania o edukacji ma bezpośredni wpływ na to, co czytelnicy opiniotwórczych czasopism myślały o niej, o zasadach jej funkcjonowania i roli, jaką odrywa w życiu człowieka.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja, opiniotwórcza prasa, analiza dyskursu, dyskurs militarny o szkole.

## SUMMARY

Today, when media creates social reality, we have to research media drafts. The author of this article analysis 115 texts about school and education published between 2009–2010 in opinion-forming polish weeklies (“Polityka”, “Newsweek”, “Wprost”, “Gość Niedzielny”, “Przegląd”). The author established that way of writing about education is connected with thinking about education (about its rudiments and role which education should play in human life).

**KEY WORDS:** education, opinion-forming press, discourse analysis, military discourse about school.