

Barbara Smolińska-Theiss

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Medialni kuglarze o reformie gimnazjów

Media jugglers of the reform of lower secondary schools

ABSTRACT: The paper contains media discourse analysis from a socio-pedagogical perspective. The paper reveals the theoretical and methodological dilemmas of discourse. The analysis concerns the discourse on reforms of lower secondary schools, published in well-established journals and daily press in Poland. It focuses on the question of how the reform of lower secondary schools was presented by the conservative press ("Gazeta Polska", "Gość Niedzielny", "W Sieci", "Tygodnik Niedziela") and compares it with the more liberal newspapers and magazines (Gazeta Wyborcza, Polityka, Newsweek). The research utilised elements of press studies, an investigation of the manipulation of public information and techniques of social engineering, connecting communication with power (M. Castells).

KEYWORDS: Discourse analysis, press discourse, communication and authority, reform of lower secondary schools in Poland.

STRESZCZENIE: Artykuł opisuje dyskurs i analizę dyskursu w perspektywie społeczno-pedagogicznej. Pokazuje też dylematy teoretyczne i metodologiczne dyskursu. Przedmiotem analizy jest dyskurs na temat reformy gimnazjów prowadzony w znaczących dziennikach i czasopismach. Koncentruje się on na pytaniu, jak reforma gimnazjów przedstawiana była w mediach zaliczanych do grupy konserwatywnej („Gazeta Polska”, „Gość Niedzielny”, „W Sieci”, „Tygodnik Niedziela”) oraz w dziennikach i tygodnikach, które prezentują liberalny punkt widzenia („Gazeta Wyborcza”, „Polityka”, „Newsweek”). W badaniach wykorzystano elementy analizy prasoznawczej połączonej ze śledzeniem mechanizmów manipulacji poznawczej, sterowania ludzkim umysłem, łączenia komunikacji z władzą (M. Castells).

SŁOWA KLUCZOWE: Dyskurs, analiza dyskursu, dyskurs prasowy, komunikacja i władza, reforma gimnazjów w Polsce.

W dniu 27 czerwca 2016 r. w Centrum Kulturalno-Kongresowym w Toruniu minister edukacji Anna Zalewska ogłosiła decyzję o likwidacji gimnazjów w polskim systemie edukacyjnym. Przedstawiła wstępne ramy tej zmiany. Pół roku później – 9 stycznia 2017 r. – Prezydent Rzeczypospolitej Andrzej Duda podpisał ustawy wprowadzające reformę edukacji.

Sześć miesięcy między obiema datami wypełnione było różnymi sporami, polemikami, protestami, które pojawiały się w przestrzeni publicznej. Bardzo wyraźnie włączyły się do tego nowoczesne media elektroniczne oraz tradycyjne dzienniki i czasopisma. Z jednej strony odzwierciedlały one dyskusję, jaka toczyła się w różnych gremiach społecznych, zawodowych czy wyznaniowych. Z drugiej strony – kreowały obraz zapowiadanej zmiany, nagłaśniały swoje argumenty, oddając głos przeciwnikom lub zwolennikom reformy. Jako tzw. czwarta władza próbowały nie tylko poinformować, ale przekonać i zjednać czytelnika do swoich racji.

Analiza dyskursu – w poszukiwaniu pedagogicznej perspektywy

Na ile taki aktualny problem, pełen interesów i emocji, sprzeczności, przekłamań może stać się przedmiotem badań akademickich? Tradycyjnie, aktualne pulsujące problemy społeczne przyciągają uwagę przede wszystkim dziennikarzy. Dziennikarski ogląd nie jest obwarowany rygorami teoretycznymi, metodologicznymi. Przedstawia zwykle fakty dostępne w określonym miejscu i czasie, posługuje się autorską interpretacją, chętnie zestawia różne, sprzeczne, czasami skrajne, stanowiska.

Inny charakter mają badania naukowe. Zgodnie z klasyczną oświeceniową tradycją, nauka posługuje się kryterium prawdy. Odkrywa, jakby powiedział Karl Popper, prawa i reguły, dostarcza wiedzy naukowej. Obecnie taka wiara w naukę została podważona. Zmierzch paradygmatu pozytywistycznego inaczej określił podstawy ontologiczne i epistemologiczne zwłaszcza nauk społecznych. Wprowadził je w nowe ramy teoretyczne i metodologiczne. Zasiał również wątpliwość co do jej społecznych, kulturowych, ideologicznych uwiłków. Jak dowodzi Michał Heller, dzisiejsza nauka jest nie tyle poszukiwaniem Prawdy, ale wielką grą różnych sił, przekonań, interesów (Heller 2009, s. 77). Michał Andreski idzie jeszcze dalej. Mówi o czarnoksiężstwie w naukach społecznych. Przedstawiciel tych dyscyplin „przypomina czarnoksiężnika, który dobiera słowa, nie ze względu na ich użyteczność poznawczą, ale ze względu na zamierzony skutek, a potem wymyśla bajki, mające dowieść prawdziwości tych słów i usprawiedliwić pozycję, jaką zajmuje w społeczeństwie” (Andre-

ski 2002, s. 39). Andreski pokazuje nie tylko mity, mody, przekłamania nauk społecznych. Tropi, demaskuje ośmiesza autorytety naukowe. Prowokuje, zarzuca badaniom społecznym mistyfikację, fantasmagorie, skrywanie się za pseudopojęciami. Z lubością wyśmiewa nadużywanie przez socjologów, psychologów, pedagogów pojęcia „socjalizacja”. Paradoksalnie, ta totalna krytyka nauk społecznych oparta jest wielokrotnie na uproszczeniach przekłamaniach samego Autora. W wielu miejscach jego odczytywanie teorii i stanowisk wydaje się nieuzasadnione, a nawet błędne. Trudno jednak dzisiaj dyskutować ze stanowiskiem, że nauka, definiując i diagnozując problemy społeczne, w jakiejś mierze sama te problemy tworzy i umacnia.

Tym, co skłania dzisiaj po sięgnięciu do książki Andreskiego jest pokazanie nauk społecznych w służbie zła i otumaniania. To zło łączy się z dostępem do pieniędzy i różnych środków skłaniających badaczy, całe instytucje do podejmowania badań skierowanych na poznanie mechanizmów zachowań jednostek i całych grup społecznych. Ich celem jest kontrola i władza, swoista inżynieria zachowania czy technologia sterowania ludzkimi zachowaniami. Przekroczyła ona dawno tradycyjne ramy behawioryzmu Skinnera oraz znanych badań nad wywieraniem wpływu na ludzi (Cialdini 2016). Stała się obecnie narzędziem manipulacji. Zawładnęła komunikacją międzyludzką, przekazem i językiem, które tradycyjnie łączą się z edukacją i pedagogiką.

W ten sposób przekaz, słowo, język zatraciło i zatracą swoje kształtujące, dydaktyczne znamię i coraz bardziej staje się narzędziem i środkiem władzy sprawowanej przez nauczyciela, dziennikarza, polityka. W dzisiejszej nauce związki między władzą a językiem przedstawiane są najczęściej w analizach dyskursu, które mają pokazać próby zawładnięcia dyskursem czy też siłę władzy ukrytej w dyskursie (władza nad dyskursem, dyskurs władzy, władza w dyskursie).

Ten wątek analiz zapoczątkowanych onegdaj przez Tomasza Szkudlaraka i Zbyszko Melosika w ramach dawnej pedagogiki krytycznej powraca dzisiaj do rozważań pedagogicznych. Pokazuje jak władza, ideologia, polityka wchodzi do pedagogiki. Jest to wyraźnie podnoszone dzisiaj w naukach społecznych stanowisko pokazujące polityzację pedagogiki, demaskowane przez dawną i obecną pedagogikę krytyczną, a także przez dzisiejsze badania nad ukrytymi programami edukacji. Badania pedagogiczne (Potulicka 2014; Śliwerski 2013, 2017) coraz wyraźniej odsłaniają nie tylko ideologie oświatowe, ale również związki, wpływy polityki i różne interesy polegające na próbach zawładnięcia edukacją i podporządkowanie nie tylko szkoły, ale szerokiego przekazu społecznego, interesom partyjnych, rynkowych, korporacyjnych grup nacisku.

W analizach tego zjawiska autorzy odwołują się do różnych stanowisk i teorii. Wyrażną, a nawet dominującą perspektywą analityczną w tych badaniach staje się dyskurs i analiza dyskursu jako działania komunikatywnego, które ma dostarczyć jej uczestnikom edukacyjnego tworzywa do rozumienia rzeczywistości społecznej. Jest to perspektywa bardzo bliska pedagogice społecznej. Łączy ona przekaz społeczny z działaniami edukacyjnymi. Posługuje się językiem, narracją, dowodem i argumentacją. Dyskurs ma charakter językowo-komunikacyjny.

Pedagoga interesuje nie tyle językowy, lingwistyczny wymiar dyskursu, ale przede wszystkim jego komunikacyjny i społeczny wymiar. Dość powszechnie przyjmuje się, że dyskurs jest zdarzeniem komunikacyjnym. Jest interakcją, w której pojawiają się kulturowe presje, mapy narzucające określone sposoby widzenia świata, rozumienia sensów i znaczeń oraz wymuszające odpowiednie praktyki społeczne (Lisowska-Magdziarz 2006). Pierre Bourdieu wiązał to zjawisko z habitusem, Michel Foucault odnosi je do władzy i wiedzy. Zdaniem Foucaulta władza ma charakter uniwersalny, kulturowy, społeczny, w innych miejscach Foucault będzie ją łączył z ideologią. Taki klasyczny społeczno-kulturowy model interpretacji dyskursu przyjmowany jest najczęściej przez środowisko pedagogów. Widać to w badaniach (m.in.: Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska 2015; Dobrołowicz 2013; Dudzikowa 2013; Kwaśnica 2014; Kędzierska 2012; Nowak-Dziemianowicz 2012; Mendel 2015; Seredyńska 2013; Śliwerski 2015, 2017).

Czym jest dyskurs dla pedagoga społecznego, jaka jest jego wartość heurystyczna, jakie możliwości badawcze otwiera? W najszerszym znaczeniu dyskurs jest określonym sposobem definiowania i oglądu rzeczywistości. Pokazuje on rzeczywistość społeczną w perspektywie dyskursywnej. Dyskurs odnosi się do pewnego pola komunikacyjnego, w którym toczą się różne gry, akcje, rodzą się, rozwijają nowe dyskursy, są one w różny sposób generowane, podtrzymywane, kontrolowane. Badania dyskursu nie tyle dotyczą językowego przekazu, ale przede wszystkim skierowane są na odkrywanie, śledzenie różnych mechanizmów tworzenia, ograniczania, produkcji i dystrybucji dyskursów. W takim znaczeniu dyskurs jest intelektualną i praktyczną formacją narzucającą reguły funkcjonowania różnorodnych zmieniających się dyskursów. Dobitnie wyraża to Aleksandra Synowiec, podkreślając że badanie dyskursów odnosi się nie tyle do języka, ale do kontekstu społeczno-kulturowego (Synowiec 2013, s. 384). Zatem, nie tyle treść jest ważna, ale mechanizmy wytwarzania dyskursów.

W klasycznym ujęciu Foucaulta dyskurs, jak wskazano wyżej, wiąże wiedzę i władzę. Każda forma wiedzy jest u niego interpretacją, obrazem nieja-

ko utkanym z narzuconych zasad kontrolowania dyskursów – pisze Marek Czyżewski (2013). Dyskurs to z jednej strony językowe odczytywanie świata, określona praktyka społeczna i specyficzna relacja między tym, co dzieje się w kontekście (w rzeczywistości) a co wyraża się przez język. Ale jednocześnie dyskurs oznacza próbę zawładnięcia rzeczywistością komunikacyjną, jest narzuceniem definicji prawdy i fałszu, dobra i zła, monopolizuje pamięć, uprawomocnia określone reżimy myślenia i działania. Dla Foucaulta jest to połączenie rządzenia-zarządzania z myśleniem, to szczególny związek wiedzy i władzy (zob. „rządomyślność”). Zatem dyskurs stanowi określony porządek wypowiedzi, jest tekstem, zdarzeniem komunikacyjnym i on w rzeczywistości staje się przedmiotem analizy. W tym porządku pojawiają się mechanizmy kontroli, wykluczenia, reglamentacji wewnętrznej i selekcji podmiotów mówiących (Foucault 2002, s. 7–12). Praktyka komunikacyjna dopuszcza tylko odpowiednie treści, daje głos odpowiednim nadawcom, artykułuje pożądane obrazy, inne przemilcza lub odrzuca.

Trudno w tym miejscu rozwijać szczegółowe dyskusje ma temat definicji dyskursu (badacze mówią o 22 znaczeniach dyskursu tylko u Foucaulta, nie mówiąc o innych propozycjach). Dzięki publikacjom Marka Czyżewskiego, Magdaleny Nowickiej, Anny Duszak znane są fundamentalne różnice między dyskursem według Jürgena Habermasa i Foucaulta.

W dzisiejszych naukach społecznych dyskurs stał się bardzo eksponowanym, żeby nie powiedzieć modnym, polem poszukiwań i analiz. Pojawiają się głosy, że stanowi on swoisty parawan dla wielu wątpliwych poszukiwań akademickich. Nie wdając się w szczegółowe rozważania ontologiczne i epistemologiczne, w wielorakie analizy teoretyczne, metodologiczne, widoczne jest, że w dzisiejszych publikacjach na plan pierwszy wysuwają się pytania nie tyle o to, czym jest dyskurs, ale jak prowadzić analizę dyskursu. W znaczeniu epistemologicznym oznacza to „poznanie zjawisk i procesów społecznych poprzez badanie reguł, mechanizmów i produkcji komunikacji” (Horolets, s. 16). Jak zatem przełożyć te filozoficzne, lingwistyczne i społeczno-kulturowe oraz ideologiczne ramy dyskursu na praktykę badawczą?

Znaczącym wkładem w tej mierze okazały się propozycje Teuna Adriana van Dijka, który mówi o analizie dyskursu jako o specyficznej subdyscyplinie nauk. Autor ten skupił swoją uwagę na socjokognitywnych i interakcyjnych działaniach i strategiach komunikacyjnych. Rozszerzył lingwistyczne kategorie języka i tekstu na wszelkie, w różny sposób artykułowane i wyrażane, znaki słowne i pisane. Określił dyskurs jako tekst w kontekście. Najważniejsze jednak, iż wskazał podstawowe płaszczyzny pozwalające na krytyczną analizę dyskursu. Wymienił wśród nich język, jego strukturę, analizę leksy-

kalną, językowe modalności w tekście, analizę koherencji i kohezji w tekście. W drugiej płaszczyźnie analizy dyskursu van Dijk umieścił idee. Są one zarówno przesłaniem aksjonormatywnym, jak i związanym z przekonaniem, regulowanym i kontrolowanym przekazem informacji. W trzeciej płaszczyźnie analiza dyskursu zdaniem van Dijka dotyczy interakcji w sytuacjach społecznych, ścierania się różnych stanowisk, zdań, walk o dominację nad opinią publiczną toczących się w kontekście historycznym, kulturowym, politycznym, ekonomicznym. Ten kontekst nie jest jedynie tłem, nadaje on analizie dyskursu określone ramy, odsłania specyficzne mechanizmy, uprawomocnia idee i przekazy.

Analiza dyskursu budzi nadzieję, ale i lęki wśród przedstawicieli nauk społecznych. Może ona stać się narzędziem kontroli i manipulacji. Jak podaje Aulin Kutner „za pomocą technologizacji dyskursu chce się doprowadzić do społecznej i kulturowej zmiany” (Kutner 2014, s. 194). W konsekwencji – analiza dyskursu może służyć nie tyle badaniom naukowym, ale inżynierii społecznej na usługach władzy.

Prasowy dyskurs na temat likwidacji gimnazjów – budowanie korpusu badawczego

Dyskusje nad różnymi próbami definiowania dyskursu, nad mocnymi i słabymi stronami jego analizy, stały się punktem wyjścia poszukiwań, które podjęli doktoranci Akademii Pedagogiki Specjalnej w ramach warsztatów badawczych z zakresu jakościowych badań w pedagogice¹. Skoncentrowały się one na dyskursie prasowym dotyczącym aktualnie wprowadzanej reformy gimnazjów. Już na wstępie postawiono podstawowe pytanie: czy i na ile uprawomocnione jest badanie dyskursu prasowego za pomocą analizy dyskursu? Jak w tym przypadku szukać granicy między przedmiotem badań a metodą. Najważniejsze jednak było dla nas pytanie o pedagogiczny wymiar analizy dyskursu. Nie sposób zrezygnować z lingwistycznej i politologicznej perspektywy dyskursu. Wszelako jednak pedagoga interesuje nie tyle polityczny, ale przede wszystkim edukacyjny kontekst komunikatu. Pedagog pyta, jaka jest treść komunikatu i czemu ma ona służyć, jaki ma rezonans społeczny, jak przenosi się na praktykę społeczną?

¹ W grupie doktorantów byli: Anna Boćkowska, Dominik Chojecki, Magdalena Cieślowska, Ewa Duda, Oksana Kotomus, Marcin Lerka, Małgorzata Minchberg, Karolina Miłoś, Jakub Niwiński, Monika Radomska, Aleksandra Skibińska, Anna Skwarka, Karolina Szczerbakowska-Biniszewska, Ewelina Zalewska, Małgorzata Zambrowska, Edyta Żebrowska.

Nie tracąc z pola widzenia konstytutywnego związku wiedzy z władzą, respektując podstawowe ramy krytycznej analizy, uwagę naszą skoncentrowaliśmy na drugim poziomie analizy dyskursu wymienianym przez van Dijka. Skupiliśmy się na pytaniach o idee dyskursu i jego społeczno-pedagogiczny kontekst. Staraliśmy się w ten sposób akcentować przede wszystkim edukacyjny lub pseudoedukacyjny wymiar dyskursu. Uwaga nasza koncentrowała się, jak podano wyżej, przede wszystkim na eksponowanych treściach, na przekazie, w mniejszym stopniu na ukrytych mechanizmach komunikacji. Interesowało nas bardziej lub mniej wyartykułowane przesłanie wypowiedzi zawartych we wpływowych tradycyjnych mediach drukowanych, tzn. w wybranych dziennikach i czasopismach.

Dla pedagoga media są nie tylko tzw. czwartą władzą, ale silnym, znaczącym, źródłem edukacji. Media budują obrazy rzeczywistości, przekazują, czasami narzucają, określone normy zachowań. Z jednej strony same kreują rzeczywistość, z drugiej dostarczają treści pozwalających czytelnikom na konstruowanie różnych indywidualnych i grupowych światów społecznych.

Media zajmują niekwestionowaną pozycję w edukacji współczesnego człowieka. Szczególnie ekspansywne w tej mierze są media elektroniczne. Rola tradycyjnych mediów niewątpliwie spada, ale nie ginie. Tracą one dawne funkcje. Przestają być źródłem obiektywnej wiedzy o świecie. Coraz bardziej są postrzegane jako przekazniki wybranych treści i społeczne narzędzie określonych grup interesów. Jak dowodzi Melosik, współczesne media stopniowo i nieustannie odrywają się od rzeczywistości. Pokazywana w nich „granica między tym, co jest rzeczywistością, a tym co jest jej reprezentacją zostaje zamazana do punktu nierozpoznawalności”. Zjawisko to Melosik nazywa kulturą upozorowania, od której nie ma ucieczki. (Melosik 1995, s. 152–157). Jest ono powszechne, dotyczy wszystkich mediów. Wydaje się jednak, iż tradycyjne, ogólnopolskie media drukowane, które zdobyły znaczącą pozycję na polskim rynku i stały się wielkonakładowe, w pewnym stopniu zachowują tradycyjny opiniotwórczy charakter. Są one adresowane do czytelników zachowujących w miarę stały kontakt z prasą i czasopismami. Zawierają na ogół szersze wypowiedzi i polemiki. W pewnej mierze pełnią rolę wzorotwórczą adresowaną do konkretnego czytelnika.

Przedmiotem analizy stał się przekaz medialny w wybranych dziennikach i tygodnikach, które w opinii społecznej uznane są za opiniotwórcze, są ogólnopolskie i wielonakładowe. W polu dyskursu medialnego umieściliśmy dwie grupy czasopism reprezentujących odmienne czy przeciwstawne stanowiska odzwierciedlające potoczną świadomość społeczno-polityczną w sprawach reformy szkolnej. Na tej podstawie wyodrębniliśmy czasopisma, które naszym

zdaniem dają się zaliczyć do czasopism o orientacji konserwatywnej oraz liberalnej. Nie jest to bynajmniej wyraźne polityczne kryterium. Ten zgrubny, ogólny podział odwołuje się do potocznych, społecznych dystynkcji. Pokazuje, jak to pismo jest odbierane, nazywane w społecznym przekazie. W wielu przypadkach eksperci medialni, a tym bardziej redaktorzy naczelni, mogą mieć wątpliwości, co do zakwalifikowania pisma do danej grupy. Nie zawsze ta kwalifikacja jest jednoznaczna. Różna jest wyrazistość społeczno-polityczna czasopism. One same starają się wielokrotnie unikać takiego naznaczenia.

Do analizy wybraliśmy dzienniki i tygodniki, które zakwalifikowaliśmy do dwóch grup. W grupie konserwatywnej (K) znalazły się: dwa dzienniki „Gazeta Polska” i „Nasz Dziennik” oraz trzy tygodniki „Niedziela”, „Gość Niedzielny” i „W sieci”. Grupę czasopism liberalnych tworzyła „Gazeta „Wyborcza oraz tygodniki „Polityka” i „Newsweek”. W tych czasopismach przeprowadziliśmy szczegółową kwerendę poszukując artykułów, wypowiedzi eksperckich, wywiadów, wypowiedzi polemicznych, felietonów, a nawet różnorodnych tematycznych notatek polemicznych dotyczących likwidacji gimnazjów. Analizę objęliśmy przedział czasowy od 1 czerwca do 31 grudnia 2016 r. Jest to w zasadzie okres od oficjalnej zapowiedzi reformy edukacyjnej do jej podpisania przez Prezydenta RP.

Zadanie to dla grupy doktorantów Akademii Pedagogiki Specjalnej okazało się uciążliwe. Zaskoczyło nas, że niektóre pisma nie mają dostępnych, także płatnych, archiwów elektronicznych. Zdecydowaliśmy się na tradycyjne przeglądanie czasopism i kopiowanie wyszukanych artykułów, a także na elektroniczną kwerendę, tam, gdzie było to możliwe. W efekcie zebraliśmy 154 materiały prasowe, które stały się przedmiotem niniejszej analizy. We wspólnych warsztatach metodologicznych chcieliśmy poznać zarówno dyskurs medialny jako metodę badań pedagogicznych, jak i tym sposobem ujawnić, odsłonić treść i mechanizmy dyskursu prasowego nad reformą gimnazjów w najważniejszym, gorącym okresie, kiedy kształtowała się społeczna opinia o ich likwidacji.

Reforma edukacji – eksponowany i skrywany problem społeczny

Analizę dyskursu rozpoczęliśmy od pytania, na ile reforma edukacji w społecznym przekazie jest pokazywana i kreowana jako problem społeczny. Ramą tych poszukiwań stały się ugruntowane w naukach społecznych teorie konstruktywistyczne określające problemy społeczne w perspektywie różnych definicji i znaczeń nadawanych i odbieranych przez różne grupy społeczne. Pojęcie problemu społecznego łączyliśmy nie tyle z trudnymi, nabrzmiałymi

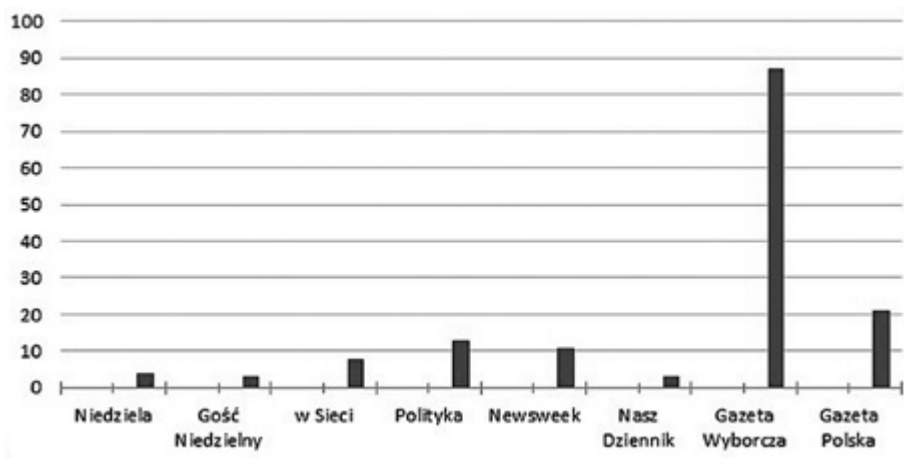
zjawiskami, np. biedy czy przemocy, ale interesowała nas przede wszystkim społeczne definicja problemu. Skupiliśmy się nie tylko na problemie zmian oświatowych, ale także na kształtowaniu opinii, na społecznym, medialnym przekazie. Staraliśmy się dostrzec bardziej i mniej wyraźne, ukryte próby identyfikacji z działaniami, jakie w zakresie zmian w systemie oświaty podejmowane są przez ustawodawcę i nagłaśniane przez różne media. Było to pytanie nie tyle, co wnosi planowana reforma, na czym ona polega, ale – na ile reforma edukacji dotyczy szerokiego grona, na ile jest problemem budzącym kontrowersje, spory?

Przyjmując klasyczne definicje Roberta K. Mertona, Herberta G. Blumera – problem społeczny nie tyle jest, ile staje się nim w procesie społecznej artykulacji i definicji. Jak dowodzi Lucjan Miś (2007), taka definicja rozwija się przez różnorodne działania oraz doświadczenia. Jest ona także kształtowana przez przekaz medialny. Co więcej, rola mediów nie ogranicza się do prostej informacji. Media uwiarygodniają problem społeczny. Wiarygodność jest tutaj warunkiem niezbywalnym. Jest ona nadawana, potwierdzana przez różne uznawane podmioty społeczne: Kościół, uniwersytet, partie polityczne. Rezultatem tego jest – jak to nazywał Blumer – zbiorowa definicja społeczna. Umacnia ona przekaz, nadaje mu specjalną wartość, uwiarygodnia także nadawcę, który umacnia swoją siłę zjednywania, przyciągania czytelników i zwolenników określonych idei i działań. Zbiorowe definicje są także podstawą zbiorowej tożsamości.

Problemy społeczne – w tym procesie artykulacji i uwiarygodniania – stają się przedmiotem gry społecznej. Może ona się rozwijać, jak pokazuje Jadwiga Królikowska, w polu interesów politycznych lub wartości (Królikowska 2006, s. 9). W tej grze pojawiają się autorzy i aktorzy, są określone treści, a także doraźne alianse, ulotne związki. Van Dijk powiedziała, że są to próby wpisania określonych tekstów w wyraźne konteksty. W tym komunikacyjnym teatrze toczy się nieprzypadkowa gra. Określone działania, sytuacje społeczne są wyolbrzymiane, nagłaśniane, wyciszane, zaciemniane. Zdobywają określoną rangę, znaczenie, etykietę społecznej ważności lub normalizacji. Mogą zyskiwać znamię tzw. palącego problemu społecznego lub stawać się rozwiązaniem oczywistym, niebudzącym ani sprzeciwu, ani kontrowersji. Co więcej, w społecznej grze nadaje im się często znamiona udokumentowanych praw, sprawdzonych empirycznie wniosków, wpisuje się w konteksty aksjologiczne, łączy z etosem służby społecznej. Jak z tego wynika, w przestrzeni komunikacyjnej toczy się społeczno-polityczna gra nastawiona na zawłaszczanie przekazu medialnego i wprowadzenie do społecznego dyskursu określonych znaczeń.

Dla pedagoga społecznego jest to także sięganie do działań tradycyjnie przypisywanych edukacji. Anna Wróbel nazywa je strategiami i procedurami manipulacyjnymi, którymi dysponuje nauczyciel w stosunku do ucznia (Wróbel 2006, s. 66–68). Wymienia wśród nich: strategie wielkiego kłamstwa, strategie wyolbrzymionego *ego*, strategie bezsilności, strategie przyjaznego wroga. Andrzej Lepa manipulacje łączy ze stereotypem, mitem, plotką, kamuflażem, które składają się na określone techniki manipulowania społecznym obrazem rzeczywistości (Lepa 1997, s. 63–70). Może być on redukowany do wybranych fragmentów, spłycający do ostatnich, powierzchownych newsów. Manipulacja sięga także do psychospołecznych uwarunkowań procesów uczenia. Wykorzystuje uproszczenia i schematy, uruchamia emocje, dezinformuje, a bywa, że działa podprogowo, kreuje wroga. Jak mówi Lepa, sieje chaos w dziedzinie idei, pojęć i wartości.

Na ile te twierdzenia i interpretacje odnoszą się do obrazu reformy edukacji lansowanego w najważniejszych ogólnopolskich mediach pisanych. Jaki obraz likwidacji gimnazjów kreują: „Gazeta Polska”, „Gazeta Wyborcza”, „Niedziela”, „Gość Niedzielny”, „W sieci”, „Polityka” i „Newsweek”? Już najprostsze zabrane przez nas dane ilościowe pokazują podstawowe różnice w definicji i artykulacji tego problemu w przestrzeni publicznej. Inną społeczną rangę likwidacji gimnazjów nadaje prasa zaliczona przez nas do grupy konserwatywnej, inną tzw. prasa liberalna. Dobitnie ilustruje i potwierdza to poniżej wykres pokazujący liczbę artykułów i innych wypowiedzi dotyczących likwidacji gimnazjów, które od 1 czerwca do 31 grudnia 2016 r. ukazały się na łamach poszczególnych tytułów prasowych.

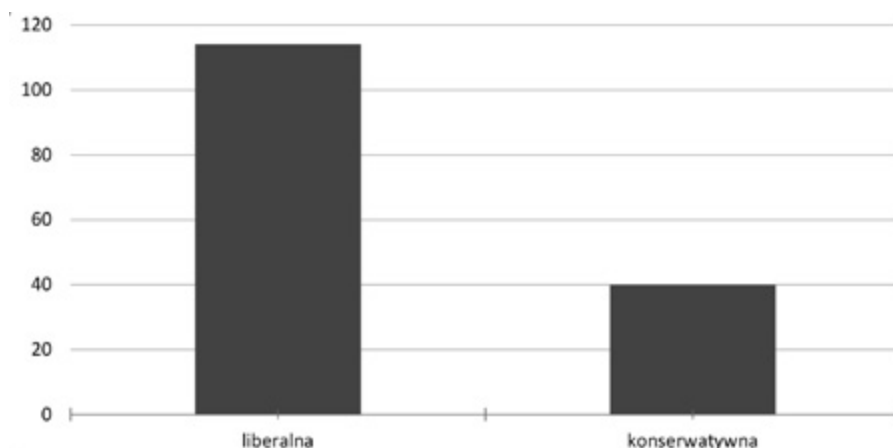


Wykres 1. Liczba materiałów prasowych na temat likwidacji gimnazjów w dziennikach i tygodnikach

W świetle przytoczonych danych łatwo dostrzec, iż medialny dyskurs ma temat reformy gimnazjów budowała i podtrzymywała przede wszystkim „Gazeta Wyborcza”. Na jej łamach przez pół roku ukazało się 87 materiałów prasowych, z czego 57 podpisanych tym samym nazwiskiem. W tym samym czasie dziennik „Gazeta Polska” opublikował 21 wypowiedzi na temat reformy gimnazjów. Autorstwo tych materiałów jest dość zróżnicowane.

Trudno porównywać rezonans społeczny ogólnopolskich dzienników. Ich nakłady nie są znane. Mniej problemów może sprawiać porównanie tygodników. Generalnie na polskim rynku wydawniczym od dawna ugruntowane miejsce zajmują tygodniki „Polityka” i „Newsweek”. Mniej widoczne są młodsze tygodniki konserwatywne: „W sieci”, „Uważam rze”, „Niedziela”. Tygodniki rzadziej poruszają problemy szkolne, nie mają także tak wyraźnych specjalistów dziennikarzy zajmujących się reformą edukacji. Na ten temat w wypowiedziach się w nich różne osoby, wśród nich pojawia się nawet profesor pedagogiki i znani publicyści.

Zestawienie liczby materiałów prasowych, które ukazały się w konserwatywnych i liberalnych dziennikach oraz tygodnikach nie pozostawia wątpliwości. Pokazuje to poniższy wykres. W grupie konserwatywnej znalazło się 40 materiałów, w grupie liberalnej 114.



Wykres 2. Liczba materiałów prasowych na temat likwidacji gimnazjów, które ukazały się w tygodnikach i dziennikach zaliczanych w społecznym przekazie do pism konserwatywnych i liberalnych

Te najprostsze dane ilościowe pokazują medialnych kreatorów reformy edukacji i dwa przeciwstawne stanowiska, co do społecznej wagi tego problemu oraz jego społecznego rezonansu. Czasopisma zaliczane przez nas do

grupy liberalnej biją na alarm, definiują reformę oświaty jako palący problem społeczny. Można powiedzieć nękałą czytelnika ciągłymi informacjami na ten temat. O likwidacji gimnazjów mówią często i dużo. Informacje na ten temat są widoczne, ukazują się na pierwszej stronie, na tzw. rozkładówkach, często są opatrzone wyrazistymi zdjęciami.

Zupełnie inny przekaz i inną definicję reformy edukacji lansują dzienniki i czasopisma zaliczone przez nas do grupy konserwatywnej. W tym przypadku – zagadnienie to nie budzi społecznego zainteresowania. Nie jest to problem ważny, widoczny. Reforma edukacji nie stwarza problemu, a tym bardziej nie rodzi kontrowersji i sporów. Co najwyżej jest ona błędnie przedstawiana przez różne niekompetentne lub wrogie podmioty. Prasa konserwatywna nie nagłaśnia i nie definiuje likwidacji gimnazjów jako problemu społecznego. Odnosi się wrażenie, że unika takiej społecznej artykulacji, wycisza, odsuwa problem.

Medialny obraz reformy edukacji w dyskursie prasowym nie jest zagadnieniem nowym. Pokazała to udanie i wnikliwie Barbara Dobrołowicz, której pracę doktoranci potraktowali jako teoretyczny i metodologiczny punkt odniesienia. Pedagogiczny dyskurs medialny widać także w pracach Eugenii Potulickiej, Dominiki Jagielskiej, częściowo Kazimierza Przyszczypkowskiego.

Podjęte przez nas badania, z jednej strony nawiązują do tego dorobku, ale jednocześnie już na wstępie wskazują, iż obecny dyskurs medialny na temat reformy edukacji ma jednak inny charakter. Wpisuje się on w ostre spory i kontrowersje społeczno-polityczne. Budzi nadzieje jednych, wyzwala obawy, a nawet gniew innych. Nasila się, wykorzystując nie tylko medialne, ale także edukacyjne i pseudoedukacyjne mechanizmy, polegające na zawłaszczaniu lub manipulacji społecznym przekazem oraz społeczną definicją. Co więcej, sięga on do nowych naukowo opracowanych zasad i środków manipulowania wiedzą i władzą. Manuel Castells nazywa je władzą sieciową. U jej podstaw leżą dawniejsze (zob. Lepa, Winn, Siek) i nowe, gwałtownie rozwijające się badania nad siecią umysłu, a dokładniej nad mózgiem, podejmowane na użytek kampanii wyborczych.

Umysł to proces rozgrywający się w mózgu w interakcji z własnym ciałem dowodzi Castells (Castells, s. 145). Nasz mózg nie tylko nie odzwierciedla rzeczywistości, ale przetwarza różne wiadomości stosownie do własnych matryc. Z indywidualnych doświadczeń konstruuje wyobrażenie o świecie, kreuje specjalny czas i przestrzeń, które stają się organizacyjną regułą „ja”, zapewniającą uczucie dobrostanu. Jest to swoista mózgową manipulacją mentalną, w którą włączają się nasze uczucia i emocje. Uczucia i emocje, jak dowodzi Castells, są podstawą przekazu i przewidywania zdarzeń. „By mózg połączył mapy z wydarzeniami zewnętrznymi, musi dojść do procesu komunikacyjne-

go” (Castells 2013, s. 149). Jest to osiąganę za pomocą języka mówionego, mo- wy ciała, narracji, metafor. Najważniejsze w tym procesie jest podejmowanie decyzji, w której uczestniczą tzw. neurony lustrzane, odbijające empatię., Ge- neralnie, nowe badania nad mózgiem, nad uczeniem się, pokazują fundamen- talną rolę emocji, a dokładniej niezbywalne połączenie procesów poznawczych i emocjonalnych w konstruowaniu obrazu świata. Te psychologiczne mecha- nizmy uczenia się znajdują coraz większe zastosowanie w różnorodnych dzia- łaniach związanych z manipulacją, wykorzystaniem, zawładnięciem ludzkim umysłem i działaniem.

Manuel Castells analizuje medialną sieć umysłu i władzy. Pokazuje, jak media wyznaczają hierarchię tematów. Jest to tzw. pozycjonowanie tema- tów, wyjaskrawianie jednych zagadnień, odsuwanie, marginalizowanie innych. Przedstawia proces ramowania, tj. wybierania określonych wydarzeń oraz kwe- stii i tworzenia między nimi związków w celu propagowania określonej inter- pretacji i oceny popieranych rozwiązań. Nazywa to tzw. indeksacją informa- cji, która wskazuje nie tylko na treść, ale i na źródło przekazu, wzmacnia lub osłabia jej wiarygodność.

W konsekwencji wspieranych dzisiaj przez różne agendy badań nad pod- bojem umysłu ludzkiego, coraz wyraźniej poznawany i wykorzystywany jest mechanizm zarządzania (manipulowania) procesami poznawczymi człowieka. Castells mówi wprost o sterowaniu procesem postrzegania problemu społecz- nego (Castells 2013, s. 192). Wskazuje na rolę entuzjazmu, strachu, niepokoju, gniewu. Na znaczenie różnych alternatywnych źródeł informacji, na zaufanie do instytucji społecznych, do elit i ekspertów, wreszcie na medialne manipu- lacje: ramowanie, indeksowanie, wyjaskrawianie informacji. Opisuje swoje ba- dania w perspektywie kryzysu demokracji i polityki skandalu. Można je także odczytać jako społeczny i naukowy dowód na znaczące narzędzie komunika- cji, edukacji, manipulacji i generalnie wpływu na umysły i działania innych.

Medialni kuglarze w podboju ludzkiego umysłu

Ten naukowo opracowany podbój ludzkiego umysłu przekłamuje, mami, zwodzi. Zamienia proces poznawczy w próbę uwiedzenia. Pokazuje świat przez pryzmat kuglarzkich sztuczek, świadczących o sprawności i mocy prestigitato- ra. Kuglarstwo rozgrywa się w specjalnej medialnej scenerii. Jest to spektakl dla tłumów pełnych podziwu i uznania dla prostych sztuczek przypominają- cych wyciąganie królika z rękawa. Kuglarstwo budzi czasami pytania, ale da- lekie jest od refleksji i namysłu. Posługuje się prostym stwierdzeniem, uprosz- czeniem sytuacji, zaciera granice między prawdą a fikcją.

W analizie dyskursu prasowego, w wypełnionym korpusie badawczym, jak pokazuje G. Mautner, dominują proste dwubiegunowe oceny, etykiety i metafory tematów, zjawisk, aktorów (Mautner 2011, s. 62–65). Widać to wyraźnie już we wstępnej analizie tytułów poszczególnych materiałów prasowych. Po stronie konserwatywnej pojawiają się podstawowe słowa kluczowe, kody zbudowane wokół metafory: *zmiana, dobra zmiana, odnowa*. Jest ona główną ideą wielu wypowiedzi, wybija się w tytułach niektórych materiałów (zob. m.in: *Co nowego w edukacji*, „Niedziela”, 22.06.2016, *Zmiany w szkole*, „Niedziela”, 05.07.2016, *Szkoła na nowo*, „Niedziela”, 24.08.2016, *Dobra zmiana w oświacie*, „Gazeta Polska”, 28.06.2016, *W oczekiwaniu na zmiany*, „Gazeta Polska”, 29.06.2016). Jest to narracja budowana na wizji przywracaniu ładu, porządku. W tzw. kohezji tekstowej pojawia się plan działania, zjednywanie i uspokajanie czytelnika. Widoczna jest nieodległa perspektywa czasowa, która ma budzić spokój i nadzieję. Prezentowane materiały adresowane są do „naszych” czytelników, z którym narrator pozostaje już w kontakcie. Ten odbiorca jest już *swój, nasz*. W przeciwieństwie do odbiorcy, narrator nie jest wyraźnie określony. Jest to często postać nieznana – nieznany autor zbiorowy schowany za figurą stylistyczną „my”, pojawia się także anonimowy ekspert, rodzic, nauczyciel.

Po stronie liberalnej widać dominujący mocny kontrapunkt, zbudowany wokół takich kategorii pojęciowych jak: *destrukcja, rozpad, strach, gniew*. Dominujące kody językowe to: *kontrrewolucja, kontreformacja, deforma, chaos, upadek* (zob. m.in. *Oświatowa kontrrewolucja*, „Polityka”, 29.06.2016, *Deforma edukacji*, „Newsweek”, 17.10.2016, *Szkolne rewolucje*, „Gazeta Wyborcza”, 02.07.2016, *Centralizacja i chaos w szkole*, „Gazeta Wyborcza”, 30.08.2016, *Dzieci szkolnego gniewu*, „Gazeta Wyborcza”, 07.10.2016). Są to wypowiedzi mocno nacechowane negatywnymi ocenami i emocjami. Wskazują na niszczenie, bezład, rozpad, ruinę. W łagodniejszej wersji mówi się o reformie nieprześlanej, nieudanej, niepotrzebnej. Argumentacja wzmocniana jest opiniami wybranych osób, anonimowych ekspertów, nauczycieli. Z jednej strony są to konkretne osoby, z drugiej pojawia się zgeneralizowana zbiorowa postać manifestująca powszechny sprzeciw, gotowa do niestrudzonej walki. Co charakterystyczne, jest to dwubiegunowe starcie przeciwników i zwolenników reformy, którzy wzajemnie wytykają sobie błędy, stawiają zarzuty. Posługują się niby racjonalnymi, niby niepodważalnymi racjami. Chętnie mówią o badaniach naukowych (bez podania źródeł), o ekspertach (bez podania nazwisk). Odwołują się do wyższych racji etycznych: do powinności nauczyciela, do odpowiedzialności za dzieci, za przyszłe pokolenie. Można powiedzieć – wyciągają z rękawa różne zdania, argumenty i kontrargumenty, żonglują nimi, czarują, próbują zdeklasować przeciwnika.

W niewielkim, marginalnym stopniu pojawiają się w zebranych materiale wypowiedzi informacyjne, w których próbuje się określić po co jest ta reforma, na czym ona ma polegać, jakie będą konkretne rozwiązania. Nawet wydawałoby się najbardziej stonowane, merytoryczne informacje zamieszczone na łamach „Gościa Niedzielnego” pełne są inwektyw, ironii i wzajemnych ataków. Dyskurs na temat reformy edukacji w znacznie większym stopniu dotyczy strajków i protestów nauczycieli oraz rodziców. Bardzo nieliczne są głosy dyskusyjne, w których rozważa się konsekwencje reformy dla dziecka, dla rodziny, dla samorządu.

Dominującą formą narracji jest wytykanie błędów, ironia, prześmiewczość, atak. Tak jak pokazuje Castells, atak jest spersonalizowany. Po jednej stronie staje Związek Nauczycielstwa Polskiego i jego przewodniczący, po drugiej atakowana jest minister Zalewska i prezes PIS.

Obie strony posługują się językiem inwektyw, a nawet obelg. W zamieszczonym w „Gazecie Polskiej” (10.10.2016) materiale pt. *Sowieciarze szkolni*, czytamy o ZNP „Banda z sowieckiego nadania, fatalnie się czuje, gdy słyszy, że ma uczyć o żołnierzach wyklętych [...] To nie nauczyciele walczą z likwidacją gimnazjów, tylko postkomunistyczne formacje odsunięte teraz od władzy wpływów i pieniędzy. To ci, którzy z Polski przez lata zrobili sobie wielkie żerowisko”. Wypowiedzi po stronie liberalnej nie są aż tak agresywne, ale tutaj także zalicza się minister Zalewską do „grupy tapirów”, wyśmiewa się jej cechy osobowe, przytacza wypowiedzi osób przedstawiających panią minister w niekorzystnym świetle.

Nawet wypowiedź osoby z tytułem akademickim pełna jest zdań ocennych, najwyższych zachwyków i pochwał pozbawionych nie tylko argumentacji, ale i racjonalnych podstaw. Autor opisuje wystąpienie minister z dnia 27 czerwca 2016 r. w toruńskim Centrum Kulturalno-Kongresowym. Było to spotkanie z „charyzmatyczną urzędniczką państwową, która w każdym zdaniu deklaruje poprzedniczki [...]. Jak przystało na pragmatycznego wizjonera, ma wszystko przemyślane do najmniejszych szczegółów włącznie. Wie kiedy, jak i gdzie rozpocząć zmiany, zna doskonale ich hierarchie, zna prawa rządzące oświatą. Co rusz dostaje brawa, ale nie jak trybun ludowy, lecz raczej jako przywódca doborowej brygady. Anna Zalewska to w tym rządzie arystokratka. Czyż nie mieliśmy już dość na tym stanowisku kmieci, osób przypadkowych, odległych od oświatowych kompetencji o lata świetlne? – pyta autor. Charakterystyczne, iż w powyższej wypowiedzi zabrakło elementarnych informacji na temat po raz pierwszy publicznie ogłaszanej reformy edukacji. To nie sama reforma wzbudziła zainteresowanie Autora, ale postać pani minister. Prasowy dyskurs na temat gimnazjów sprowadzony został do panegiryku na cześć mi-

nister. Castells nazywa to uruchomieniem kaskadowej aktywacji, ramowaniem informacji, to znaczy wpisaniem jej w specjalny kontekst (w tym przypadku personalny), gdy pojawia się wątpliwość co do akceptacji głoszonych treści.

Teun A. van Dijk, jak już wyżej wskazano, mówi o dyskursie jako o tekście w kontekście. Właśnie mieszanie różnych kontekstów, zmiana tekstów i znaczeń pokazuje medialne kuglarstwo, wyciąganie królika z rękawa, zaskakiwanie, czarowanie, uwodzenie, pokazywanie sztuczek, które czynią na naszych oczach możliwe to, co wydaje się niemożliwe. W tym ukrytym, celowym procesie, znanym kuglarzom – zacierają się granice tekstu, obrazu, refleksji nad nimi. Jak pokazują Lepa, Winn, Siek, Castells, Nilson coraz bardziej wyłącza się zmanipulowany umysł, do głosu dochodzą złe i dobre emocje. Wykrzywia się i redukuje obraz świata. W przestrzeni publicznej coraz mniej miejsca zajmują mistrzowie i nauczyciele, coraz bardziej widać czarnoksiężników i kuglarzy.

Literatura

- Andreski S., (2002), *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Balachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A., (2015), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Castells M., (2013), *Władza i komunikacja*, PWN, Warszawa.
- Cialdini R., (2012), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk.
- Czyżewski M., (2013), *Teorie dyskursu i dyskursy teorii*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- Dijk van T. (red.), (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*, PWN, Warszawa.
- Duszak A., (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.
- Dobrołowicz J., (2013), *Obraz edukacji w dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K., (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Foucault M., (1993), *Nadzorować i karać*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Foucault M., (2002), *Porządek dyskursu, Słowo/Obraz/Terytoria*, Gdańsk.
- Frysztański K., (2009), *Socjologia problemów społecznych*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Głowiński M., (1996), *Mowa w stanie obłąkania (1982–1985)*, Wydawnictwo Naukowe i Literackie, Warszawa.
- Heller M., (2009), *Filozofia nauk. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Petrus, Kraków.
- Horolets A., (202), *Analiza dyskursu (Discourse Analysis, DA)*, [w:] *Słownik socjologii jakościowej*, Konecki K., Chomczyński P. (red.), Difin, Warszawa.
- Jagielska D., (2014), *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Kędzierska H., (2014), *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Królikowska J. (red.), (2006), *Problemy społeczne w grze politycznej. Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Kutner A., (2014), *Analiza dyskursu*, [w:] *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, Jemielniak D. (red.), PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R., (2014), *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Lepa A., (1997), *Świat manipulacji*, Biblioteka „Niedzieli”, Częstochowa.
- Lepa A., (1998), *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.
- Lisowska-Magdziarz M., (2006), *Analiza tekstu w dyskursie medialnym: przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Mautner G., (2011), *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*, [w:] *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Wodak R., Krzyżanowski M. (red.), Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Mendel M., (2015) (red.), *Miasto jako wspólny pokój. Gdańskie co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk.
- Miś L., (2007), *Problemy społeczne. Teoria, metodologia, badania*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Melosik Z., (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń-Poznań.
- Milerski B., Karwowski A., (2016), *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nilsen H., (2010), *Język i władza*, [w:] *Język nowej komunikacji*, Siemieniecka D., Siemieniecki B. i in. (red.), Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Nowak-Dziemianowicz M., (2012), *Edukacja i wychowanie w dyskursie codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Potulicka E., (2014), *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Przyszczykowski K., Polak T. i in. (red.), (2014), *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych. Badawczy problem społeczny*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Rapley T., (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa.
- Seredyńska D., (2013), *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Siek S., (1995), *Pranie mózgu*, Wydawnictwo ATK Warszawa.
- Sloterdijk P., (2008), *Krytyka cynicznego rozumu*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W., (1995), *Pedagogika społeczna a polityka*, „Forum Oświatowe”, nr 1–2.
- Synowiec A., (2013), *W stronę analizy tekstu – wprowadzenie do teorii dyskursu*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, z. 65.
- Śliwowski B., (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w górze centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwowski B., (2017), *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Tanaś M. (red.), (2007), *Kultura i język mediów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Winn D., (2000), *Manipulowanie umysłem*, wyd. 2, Wydawnictwo Moderator, Poznań.
- Wróbel A., (2006), *Wychowanie i manipulacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.