

Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych  
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Robert Dorczak

# WOKÓŁ REFORMY EDUKACJI Z 2017 ROKU KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU



Kraków 2019

**Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych  
Uniwersytetu Jagiellońskiego**

---

**Robert Dorczak**

**WOKÓŁ REFORMY EDUKACJI Z 2017 ROKU  
– KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU**

---

**Kraków 2019**

Recenzent: dr hab. Wiesław Gumuła, prof. UJ

Redakcja serii:

Redaktor Naczelny: dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ

Sekretarz: dr Wioleta Karna

Rada Naukowa:

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski – przewodniczący

dr hab. Grzegorz Baran

dr hab. Zbysław Dobrowolski, prof. UJ

dr hab. Roman Dorczak, prof. UJ

dr hab. Dariusz Grzybek, prof. UJ

dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz, prof. UJ

prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek

Wydawca:

Instytut Spraw Publicznych UJ

ul. prof. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków

tel. +48 12 664 55 44, fax + 48 12 644 58 59

e-mail: monografia\_isp@uj.edu.pl

www.isp.uj.edu.pl

Projekt okładki, redakcja techniczna, skład i łamanie:

Wydawnictwo „Profil-Archeo”

(na okładce wykorzystano obraz Alexas\_Fotos z Pixabay)

ISBN 978-83-65688-48-4

ISBN 978-83-65688-4-1 (e-book)

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych

Uniwersytet Jagielloński

Wydanie I, Kraków 2019

Publikacja, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowana bez pisemnej zgody Wydawcy

## SPIS TREŚCI

Wstęp	5
Rozdział 1. System edukacji – teorie socjologiczne, wyzwania współczesności i reforma edukacji w Polsce	9
1.1. System edukacji w ujęciu socjologicznym	11
1.1.1. Edukacja w ujęciu strukturalno-funkcjonalnym	13
1.1.2. Edukacja w ujęciu konfliktowym	19
1.1.3. Edukacja w ujęciu interpretatywnym	23
1.2. Wyzwania współczesnej edukacji	26
1.3. Reforma edukacji w Polsce z 2017 roku – głównie założenia	29
Rozdział 2. Krytyczna Analiza Dyskursu – podstawy teoretyczne, metoda badawcza	32
2.1. Krytyczna Analiza Dyskursu – podstawy teoretyczne	33
2.1.1. Definicje dyskursu w KAD	34
2.1.2. Źródła teoretyczne KAD	38
2.1.3. Władza i wiedza w KAD	39
2.1.4. Przedmiot badań KAD	41
2.1.5. Misja KAD	43
2.2. KAD jako metoda badawcza	44
2.2.1. Kontekst badania	44
2.2.2. Konceptualizacja badania	46
2.2.3. Hipotezy badawcze	47
2.2.4. Pytania badawcze	48
Rozdział 3. Analiza dyskursu wokół reformy edukacji z 2017 roku	50
3.1. Analiza dyskursu władz	50
3.2. Analiza dyskursu pracowników oświaty	68
3.3. Analiza dyskursu działaczy społecznych – rodziców	79
Rozdział 4. Wnioski i podsumowanie	90
Bibliografia	95
Aneks	100



## WSTĘP

Z dniem 1 września 2017 roku weszła w życie reforma systemu edukacji wprowadzona przez rząd Prawa i Sprawiedliwości oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej pod kierownictwem Minister Anny Zalewskiej. Chociaż system edukacji jest jedną z częściej reformowanych instytucji publicznych, reforma ta już od momentu ogłoszenia planów jej wprowadzenia w początkach 2016 roku wzbudzała wiele kontrowersji i spotykała się z liczną krytyką. Przyczyną tego jest niewątpliwie jej charakter, dotyczy ona bowiem nie tylko pewnych wybranych obszarów funkcjonowania szkół, egzaminów zewnętrznych, programu nauczania, systemu nadzoru pedagogicznego i innych, które bywały przedmiotem zmian dokonywanych w latach poprzednich, a zmienia cały ustrój systemu edukacji w Polsce po 18 latach od ostatniej tak szeroko zakrojonej reformy systemu oświaty z 1999 roku. Głównym punktem reformy z 2017 roku była likwidacja gimnazjów oraz powrót do systemu 8-klasowej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum. To właśnie ta zmiana była wysuwana naprzód jako najistotniejsza, zarówno przez rządzących, którzy podkreślali konieczność likwidacji gimnazjów, oraz przez krytyków reformy, którzy zarzucali rządzącym zaprzepaszczanie kilkunastoletniego dorobku dyrektorów i nauczycieli, którzy je przez te lata tworzyli.

Układ sił politycznych pozwolił partii rządzącej na wprowadzenie reformy systemu oświaty w takim kształcie, w jakim zostało to zaplanowane przez rządzących, nie zmuszając ich do szukania kompromisów i przekonywania oponentów, bowiem dysponuje ona większością mandatów w Sejmie. Jednak skala reformy oraz fakt, że dotyczy ona systemu oświaty, wpływając bezpośrednio lub pośrednio na życie praktycznie wszystkich obywateli, czy to przyszłych i obecnych uczniów, czy to rodziców, czy to nauczycieli i innych pracowników szkół, sprawiła, że reforma spotkała się z ogromnym oddźwiękiem społecznym i była szeroko komentowana przez rozmaite środowiska. W całym kraju toczyły się debaty na temat słuszności wprowadzanego rozwiązania oraz jego potencjalnych skutków, liczne środowiska wystosowały wiele apeli i listów otwartych do MEN z postulatami odnośnie do kształtu przeprowadzanej reformy, organizowane były również demonstracje, a nawet strajki jej przeciwników. Ministerstwo natomiast w odpowiedzi publikowało materiały i organizowało konferencje, które miały na celu przekonać obywateli do nowego ustroju szkolnego oraz dowieść, że jego wprowadzanie przebiega sprawnie i bez skutków ubocznych dla uczniów.

Wszystko to pokazało, że system oświaty znajduje się w centrum zainteresowania bardzo licznych i szerokich grup społecznych, a wszelkie próby jego zmian budzą gorące emocje i wywołują liczne dyskusje. W głosach tych ujawniają się rozmaite interesy tychże grup, które są poprzez funkcjonowanie systemu oświaty w pewnej formie zabezpieczone i realizowane. Zauważyć również można wielość wizji tego, jak system oświaty wyglądać powinien, które niejednokrotnie są sprzeczne i ścierają się w debacie publicznej. Jak można by przypuszczać, wszyscy zgadzają się co do tego, że nadrzędnym celem funkcjonowania systemu oświaty

powinien być dobrostan tych, którzy najbardziej są od niego zależni, czyli uczniów, a także w szerszej perspektywie całego społeczeństwa. Ten wielogłos wokół reformy ukazuje zatem, że te nadrzędne wartości są różnie rozumiane, podobnie jak różnie są postrzegane środki niezbędne do ich realizacji. Być może również w niektórych wypowiedziach do głosu dochodzą inne wartości, a także interesy innych grup społecznych, które odkryć pozwala dopiero głębsza analiza ich treści.

Narzędziem, które pozwala na przeprowadzenie takiej właśnie analizy i dotarcie do pewnych niewidocznych na pierwszy rzut oka przekazów, jest Krytyczna Analiza Dyskursu. Jest to metoda badawcza łącząca w sobie podejście właściwe dla językoznawstwa oraz nauk społecznych i pozwala na demaskację pewnych ukrytych w dyskursie relacji władzy i dominacji oraz interesów określonych grup poprzez analizę wypowiedzi tworzonej przez uczestników komunikacji społecznej w danym obszarze, na przykład w sferze edukacji. Celem niniejszej publikacji jest właśnie przedstawienie przeprowadzonej krytycznej analizy dyskursu tworzonego wokół reformy edukacji od momentu jej ogłoszenia do chwili obecnej (czyli do września 2018 roku) przez różne środowiska, które wyrażały swój głos w tej sprawie. Pozwoli ona odsłonić różne wizje systemu oświaty ścierające się ze sobą w dyskursie publicznym oraz interesy różnych grup społecznych, które chcą zapewnić sobie ich realizację poprzez wpływ na kształt edukacji. Te wydobyte na powierzchnię wątki dyskursu będzie można następnie odnieść do nadrzędnych celów, które powinny przyświecać systemowi oświaty, czyli wszechstronnego rozwoju uczniów oraz całego społeczeństwa, realizowanych chociażby poprzez niwelowanie różnic między dziećmi i zapewnianie wszystkim równych szans na mobilność społeczną.

Pierwsza część książki poświęcona jest edukacji w ujęciu teoretycznym, ponieważ to system edukacji właśnie jest głównym tematem dyskursu, który został poddany analizie. Przytoczono najważniejsze koncepcje z zakresu socjologii edukacji, które stanowią bazę teoretyczną do późniejszych rozważań, podstawy do tworzenia kategorii analitycznych oraz przyczynek do samej analizy. Omówiono również najpoważniejsze problemy i wyzwania, jakie stoją obecnie przed systemami edukacji na świecie, w odniesieniu do polskiego systemu oświaty. W tej części znalazła się również charakterystyka polskiego ustroju szkolnego oraz zmian, które zostały wprowadzone wraz z reformą systemu oświaty z 2017.

W kolejnej części przedstawiono ramy teoretyczne Krytycznej Analizy Dyskursu jako metody badawczej, która została w części analitycznej publikacji. W tej części znalazł się zarys najważniejszych koncepcji teoretycznych, które dały podwaliny pod rozwój tej metody analitycznej. Przybliżono również najważniejsze nurty i szkoły działające w ramach KAD, podstawowe definicje i kategorie, którymi posługują się główni przedstawiciele tych szkół, źródła teoretyczne tej dziedziny analizy dyskursu, która wywodzi się przede wszystkim z koncepcji wypracowanych w zachodnim marksizmie, przedmiot badań w KAD i stosowane przez nią narzędzia oraz wreszcie misję KAD i cele stawiane sobie przez badaczy stosujących tę metodę analizy dyskursu. Te ramy teoretyczne zostały następnie wykorzystane w konceptualizacji analizy, która jest przedmiotem niniejszej publikacji. Obok operacjonalizacji kluczowych pojęć i kategorii, zawarte w niej zostały wstępne hipotezy oraz pytania badawcze.

Trzeci rozdział zawiera właściwą analizę materiału badawczego. Analiza została przedstawiona w trzech częściach, prezentując dyskurs pochodzący od trzech różnych środowisk biorących udział w debacie na temat reformy edukacji. W pierwszej kolejności przedstawiono fragmenty dyskursu tworzonego przez władze oświatowe. Analizie poddane zostały zarówno akty prawne i oficjalne dokumenty tworzone przez władze, jak i wypowiedzi urzędników

ministerialnych stanowiące komentarz do wprowadzanej przez nich reformy. Pozwoliło to skonfrontować deklaracje składane przez władze dotyczące celów, którymi kierował się rząd wprowadzając reformę edukacji, z rzeczywistym obrazem polskiej szkoły po reformie, który wyłonił się z głębszej analizy tworzonych przez władze ustaw i wydawanych komunikatów. W kolejnej części przedstawiono fragmenty dyskursu tworzonego przez środowiska dyrektorów szkół i nauczycieli. Analiza tych fragmentów pozwoliła nie tylko wykazać, jaką wizję szkoły można odnaleźć w wypowiedziach pracowników oświaty, oraz czyje interesy reprezentują oni w debacie publicznej na temat reformy edukacji, ale także skonfrontować stanowisko tych grup zawodowych z wizją rzeczywistości prezentowaną przez rząd. Podobne wątki zostały zarysowane w części poświęconej trzeciej grupie społecznej, której dyskurs został poddany analizie, czyli rodzicom zaangażowanym w ruchy społeczne powstałe na fali niezadowolenia obywateli z kształtu reformy oświaty. Taki dobór materiału i sposób jego prezentacji pozwolił na skonfrontowanie ze sobą przekazów tworzonych przez trzy odmienne środowiska biorące udział w debacie.

Wreszcie w końcowym rozdziale opisane zostały wnioski płynące z analizy materiału badawczego. Przekonania na temat tego, jak powinien wyglądać system oświaty w Polsce i jakie cele powinien realizować, wyrażone w dyskursie tworzonym przez różnych aktorów społecznych skonfrontowane zostały z wizją edukacji, według której jej zadaniem jest zapewnić wszystkim uczniom szansę na wszechstronny rozwój oraz sukces edukacyjny i życiowy zależnie od ich osobistych umiejętności i predyspozycji, a także niwelować różnice społeczne i przyczyniać się do demokratyzacji życia społecznego. Taki sposób rozumienia roli szkoły zakłada, że jest ona dobrem wspólnym wszystkich obywateli i powinna im wszystkim po równo służyć. Jest to założenie, co do którego na poziomie deklaratywnym zgadzają się wszyscy, uznaje się je bowiem za słuszne. Analiza dyskursu wokół reformy pozwoliła dowiedzieć, czy deklaracje te są zgodne z rzeczywistymi przekonaniem uczestników debaty społecznej, oraz czy w dyskursie obecne są również inne, mniej pożądate koncepcje roli szkoły, na przykład wizja szkoły w służbie ideologii. W końcowym rozdziale wskazane zostały również obszary, których analizę można by poszerzyć, oraz dalsze możliwe kierunki badań, które nie zostały ujęte w niniejszej publikacji.





## ROZDZIAŁ 1. SYSTEM EDUKACJI – TEORIE SOCJOLOGICZNE, WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI I REFORMA EDUKACJI W POLSCE

Przedmiotem analizy opisanej w niniejszej pracy jest dyskurs tworzony wokół reformy edukacji w Polsce z 2017 roku. Warto zatem na początku poświęcić uwagę głównemu bohaterowi naszych rozważań, czyli systemowi edukacji w ogóle oraz konkretnie polskiemu systemowi edukacji w momencie wprowadzania w życie jego reformy. Jak zauważyliśmy we wstępie, system edukacji i wprowadzane przez polityków jego reformy nie pozostają obojętne wielu środowiskom i stają się tematem ożywionej debaty publicznej. Przyczyna tak dużego zainteresowania sprawami oświaty zapewne jest taka, że jest to instytucja, która jest w jakimś stopniu obecna w życiu prawie każdego obywatela. Wszyscy chodzili kiedyś lub chodzą właśnie do szkoły, wielu rodziców jest zainteresowanych edukacją swoich dzieci, ogromna wreszcie jest liczba ludzi związanych ze szkołą zawodowo (jak podaje GUS (2016, s. 117), w roku szkolnym 2015/2016 samych nauczycieli było 497,5 tys. w całym kraju, a w szkołach pracuje również wiele pracowników nie dydaktycznych). System edukacji budzi też zainteresowanie wielu ludzi, którym zależy na rozwoju społecznym i wychowaniu nowych pokoleń. Wydaje się zatem, że oprócz chociażby ochrony zdrowia edukacja jest jedną z nielicznych instytucji, które miałyby tak ogromny wpływ na życie tak szerokich grup społecznych, trudno zatem się dziwić, że reforma edukacji wywołała tak wiele emocji w społeczeństwie.

Szkoła odgrywa również dla młodzieży podobną rolę, jak praca zawodowa w późniejszym okresie życia. Wyznacza przez wiele lat rytm aktywności i ramy życia społecznego, ma więc wpływ daleko większy niż wskazywałoby na to jej oficjalne zadanie, jakim jest nauczanie. Polski socjolog edukacji Piotr Mikiewicz (2016, s. 28) pisze, że „[p]rzez tzw. zwykłego człowieka (ucznia) nie jest postrzegana jako formalna instytucja powołana w celu realizacja ważnych zadań na rzecz społeczeństwa,” jest to po prostu ważna część życia, coś na kształt domu i rodziny. Nieoceniona jest również wpływ szkoły na dalsze życie jej absolwentów, czyli chociażby wybór ścieżki zawodowej, status społeczny, czy ogólne zadowolenie z życia. Tę rolę szkoły w kształtowaniu losów jednostek opisuje wielu badaczy edukacji. John Boli, Francisco O. Ramirez i John Meyer (1985, s. 145; za: Mikiewicz 2016, s. 28) piszą, że „[d]la większości ludzi edukacja może być najważniejszym elementem ich statusu społecznego, a ich edukacyjne zaplecze będzie miało większy wpływ na ich całe szanse życiowe, niż jakikolwiek inny element.” Inny badacz zajmujący się tą tematyką, Aaron Pallas (2000), wykazał na podstawie badań, że wpływ szkoły na życie jednostek przejawia się przede wszystkim w trzech obszarach: wiedza i rozwój poznawczy, nagrody społeczno-ekonomiczne oraz jakość miejsca pracy. Mikiewicz (2016, s. 30–31) przytacza również wyniki wielu badań prowadzonych w krajach OECD, które

dowodzą, że poziom wykształcenia ma bardzo duży wpływ między innymi na poziom zatrudnienia, zagrożenie bezrobociem, czy poziom zarobków. Te przytoczone opinie zajmujących się tematyką edukacji badaczy oraz obserwacje życia społecznego dowodzą, że szkoła ma niebagatelny wpływ zarówno na los jednostek, jak i na rozwój całego społeczeństwa w długiej perspektywie. Tłumaczy to tak duże zainteresowanie wielu grup społecznych wszelkimi próbami reformowania systemu edukacji, które uwidacznia się, gdy tylko rząd próbuje coś w systemie oświaty zmieniać, jak też dało się zauważyć w momencie ogłoszenia planów reformy przez rząd Prawa i Sprawiedliwości.

Warto w tym miejscu pochylić się nad znaczeniem pojęcia edukacja i uściślić, co przez nie rozumiemy, jest to bowiem pojęcie obszerne, które może obejmować wiele różnych obszarów działalności wychowawczej. W *Pedagogice*. Leksykonie PWN, pod redakcją Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego, można znaleźć następującą definicję:

*Edukacja [łac. educare – wychowywać, kształcić] to ogół oddziaływań międzygeneracyjnych, służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych itd.), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji (Milerski, Śliwerski 1999, s. 54).*

Mikiewicz przytacza również definicję zaproponowaną przez Zbigniewa Kwiecińskiego w *Socjopatologii edukacji*, który definiuje edukację, jako „ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka” (Kwieciński 1992; za: Mikiewicz 2016, s. 10). Tak rozumiana edukacja jest pojęciem bardzo szerokim, obejmującym wszelkie działania, relacje i instytucje, które sprawiają, że młodzi ludzie uczą się i przystosowują do zajmowania różnych ról w społeczeństwie jako dorośli. Kwieciński (1992) wymienia aż dziesięć obszarów, których dotyczy tak rozumiana edukacja, obejmujących wszystkie sfery życia człowieka i funkcjonowania zarówno jako jednostka, jak i wewnątrz szerszych struktur i instytucji, które składają się na społeczeństwo. Zgodnie z takim ujęciem edukacja odbywać się może zatem w wielu miejscach i środowiskach; podstawowym miejscem, gdzie zachodzą te procesy, jest oczywiście dom rodzinny, może to być jednak również najbliższe otoczenie młodego człowieka, społeczność lokalna i wiele innych instytucji oprócz szkoły, jak choćby organizacje religijne i wszystkie inne o szerokim zasięgu oddziaływania na dzieci i młodzież.

Edukacja może być jednak, i często bywa, rozumiana także w węższy sposób, jako formalna edukacja szkolna. Taką definicję edukacji można znaleźć np. u Roberta Dreebena:

*W bardziej ograniczonym sensie słowo edukacja stosuje się do tych procesów nauczania prowadzonych w specyficznych czasach, w konkretnych miejscach poza domem rodzinnym, przez określony czas, przez osoby specjalnie przygotowane albo trenowane do tych celów (Dreeben 1968; za: Mikiewicz 2016, s. 11).*

Te „konkretne miejsca” to właśnie szkoły, a także przedszkola i inne placówki oświatowe, które są zorganizowane właśnie w tym celu, aby edukować młodych ludzi. Szkoła jest jednak

niewątpliwie miejscem, które ma za zadanie realizować te wszystkie cele edukacji, które mieszczą się w jej szerszych definicjach, zatem nie są to one całkowicie nawzajem wykluczające się. Niejednokrotnie oczekiwania społeczne wobec szkoły dotyczą tych właśnie szerzej rozumianych celów i to z ich realizacji jest ona często rozliczana, nawet gdy z przyczyn obiektywnych nie jest w stanie im wszystkim sprostać. Ta szersza definicja edukacji będzie nam zatem cały czas przyświecała podczas naszych rozważań, gdyż być może pozwoli odpowiedzieć na pytania dotyczące pewnych konkretnych wizji szkoły i oczekiwań co do niej, które przejawiają się w dyskursie publicznym. Niemniej jednak w niniejszej analizie będziemy edukację rozumieć właśnie w ten węższy sposób, jako formalną edukację szkolną od początkowego momentu, w którym młody człowiek trafia do zerówki w wieku 6 lat, aż do ukończenia szkoły średniej lub zawodowej i zdania egzaminu dojrzałości lub egzaminu zawodowego, w wieku ok. 19 lat. Definicja ta nie obejmuje wyższych stopni kształcenia, które traktowane są często oddzielnie jako szkolnictwo wyższe, również instytucjonalnie, gdyż kierowaniem tym obszarem kształcenia zajmuje się w Polsce Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. To właśnie fakt, że reforma edukacji, która jest tematem niniejszej publikacji, została wprowadzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i dotyczy właśnie tak wąsko rozumianej edukacji, jest przyczyną takiego doboru definicji. Terminami używanymi zamiennie będą również system edukacji oraz system oświaty; już sam człon „system” wskazuje tutaj, że mamy do czynienia z edukacją sformalizowaną i zinstytucjonalizowaną.

### 1.1. SYSTEM EDUKACJI W UJĘCIU SOCJOLOGICZNYM

Po ustaleniu, czym właściwie jest edukacja i jak będziemy ją rozumieć, warto przyjrzeć się temu, jak systemy sformalizowanej edukacji analizowano pod kątem ich związku ze społeczeństwem oraz ich wzajemnego na siebie oddziaływania. Zagadnieniem tym zajmuje się socjologia edukacji. Autorem ważnej pracy: *Socjologia edukacji*, która przybliży czytelnikom najważniejsze teorie i koncepcje z zakresu socjologii edukacji oraz wyjaśnia, czym właściwie się ona zajmuje, jest Piotr Mikiewicz. Proponuje on definicję socjologii edukacji, według której:

*[Jej p]rzedmiotem (...), w wąskim rozumieniu instytucji szkolnych, są procesy i działania związane z organizacją, realizacją określonych zadań i uwarunkowaniami funkcjonowania szkół i systemów szkolnych w różnych układach społecznych oraz analiza skutków ich działań dla szerszych układów społecznych (Mikiewicz 2016, s. 13).*

Jest to niewątpliwie definicja przydatna w naszych rozważaniach, gdyż przedmiotem analizy, której poświęcona jest niniejsza publikacja, jest właśnie zmiana, jaka odbywa się na skutek reformy w organizacji systemu oświaty w Polsce, i oddźwięk, z jakim spotkała się ona w społeczeństwie, wyrażonym w dyskursie publicznym wokół niej. We wstępie charakteryzuje Mikiewicz najważniejsze nurty i tradycje analiz socjologicznych poświęconych edukacji, zaznaczając, że edukacja szkolna stawała się przedmiotem analiz już pierwszych teoretyków socjologii, takich jak Durkheim, Marks, czy Weber, nawet jeśli nie traktowali oni swoich refleksji jako tworzących podwaliny pod dział socjologii, którym jest socjologia edukacji właśnie (Mikiewicz 2016, s. 14). Wynika to oczywiście z faktu, że, jak wspomniano wyżej, systemy

edukacji zajmują doniosłe miejsce w życiu społeczeństw właściwie od momentu ich powstania, co zbiegło się w czasie zarówno z przejściem społeczeństw europejskich w erę nowoczesną, jak i z powstaniem samej socjologii jako nauki.

Jak wyjaśnia Mikiewicz, socjologowie zajmujący się edukacją wysuwają w swoich badaniach i analizach na pierwszy plan kilka głównych wątków. Wyróżnia on zatem kilka ugruntowanych nurtów badawczych, w ramach których zwraca się uwagę na odmienne aspekty oddziaływania szkoły na strukturę społeczną i życie jednostek, oraz kilka paradygmatów, w których proponuje się odmienne interpretacje tego oddziaływania. Trzy główne kwestie, jakie pojawiają się w pracach badaczy edukacji, i wokół których skupiają się ich analizy to rola szkoły jako *instytucji* oraz jej zadania, którymi są *socjalizacja* i *alokacja*. Instytucjonalny wymiar funkcjonowania szkoły wyraża się we wzajemnym oddziaływaniu systemu oświaty i środowiska albo kontekstu, w jakim działa. Rola szkoły w socjalizacji wyraża się w przygotowaniu młodych ludzi do zajmowania różnych ról społecznych, a, co więcej, w zapewnieniu trwania szerszym strukturom społecznym; alokacja zaś oznacza wyznaczanie jednostkom określonych pozycji w strukturze społecznej, czyli ścieżek zawodowych, czy pozycji klasowych, i kształtowanie ich dalszych życiorysów (Mikiewicz 2016, s. 19). Analiza dyskursu dotyczącego reformy edukacji będzie zatem głównie czerpać z nurtów skupiających się na instytucjonalnym wymiarze działania szkoły, nieuniknione jest jednak przenikanie się wszystkich tych wątków, gdyż w debatach na temat funkcjonowania systemu oświaty rozlicza się szkoły także z tego, jak wywiązują się z ze swoich zadań w socjalizacji młodych ludzi i ich alokacji w strukturze społecznej. Dyskutuje się również na temat tego, jakie centralne wartości powinny przyświecać tym procesom, i w jaki sposób powinno się je organizować.

Istotniejsza z punktu widzenia naszej analizy wydaje się jednak inna typologia nurtów badawczych, którą proponuje Mikiewicz, dotycząca wspomnianych wyżej paradygmatów interpretacyjnych, które pojawiają się w pracach socjologów. Paradygmaty te w odmienny sposób interpretują oddziaływanie szkoły na życie jednostek oraz trwanie struktur społecznych i wynikają z różnych tradycji socjologicznych. Pierwszym z tych paradygmatów jest *strukturalny funkcjonalizm* – prace badawcze powstające w tym nurcie kładą nacisk przede wszystkim na funkcję publicznej oświaty w tworzeniu i podtrzymywaniu trwania struktur społecznych oraz w przygotowaniu młodych pokoleń do zajmowania ról społecznych wymaganych dla podtrzymania tych struktur. Podkreśla się tutaj również związek powstania masowych systemów oświaty z przejściem społeczeństw zachodnich w fazę nowoczesną, opartą na racjonalności, i potrzebą stworzenia instytucji, które kształtowałyby ludzi i przygotowywałyby ich do zajmowania nowych ról społecznych zgodnie z tą logiką. W kolejnym paradygmacie *konfliktowym* zwraca się uwagę na ten sam aspekt funkcjonowania masowej oświaty, interpretuje się go jednak w zupełnie odmienny sposób. Te analizy wyrastają między innymi z marksistowskich nurtów badawczych i kładą nacisk na to, w jaki sposób system edukacji odzwierciedla i reprodukuje istniejące w społeczeństwie nierówności oraz relacji władzy i dominacji. Poprzez kształtowanie świadomości młodych pokoleń – świadomości, którą za Marksem można by nazwać fałszywą – szkoła legitymizuje istniejący porządek społeczny, narzucając niższym warstwom społecznym kulturę i sposób myślenia klas wyższych, blokując zarazem możliwość awansu społecznego ludziom z klas niższych i reprodukując podziały. Ostatnim z wymienianych paradygmatów jest podejście *interpretatywne*, przez niektórych nazywane także *nową socjologią edukacji*. Badacze analizujący rolę systemu oświaty w tym nurcie czerpią z dokonania dwóch pozostałych paradygmatów, traktują jednak szkołę jako pewien świat społeczny i kładą

nacisk na relacyjny charakter jej funkcjonowania. Podkreślają bowiem, że szkoła funkcjonuje w pewnym określonym kontekście, wśród innych instytucji i lokalnych struktur społecznych, i wchodzi z nim w relacje. Ponadto w samej społeczności szkoły tworzą się konkretne relacje, a jednostki funkcjonując w szkole kształtują własną tożsamość i aspiracje zawodowe w odniesieniu do tego kontekstu (Mikiewicz 2016, s.19). Paradygmaty te posłużyły za ramy teoretyczne dla kategorii analitycznych, które wykorzystano w analizie materiału badawczego, warto zatem przyrzeć się bardziej szczegółowo wnioskowi, które znaleźć można w pracach poświęconych edukacji powstałym w każdym z tych trzech nurtów.

### 1.1.1. Edukacja w ujęciu strukturalno-funkcjonalnym

Podejście *strukturalno-funkcjonalne* wyrasta z założenia, że szkoła jest jedną z najważniejszych instytucji kształtujących życie społeczeństw nowoczesnych i odzwierciedla charakterystyczne cechy organizacji tego typu społeczeństw, opartych na racjonalności i dążących do zbudowania pewnego ładu społecznego, przy jednoczesnym poszanowaniu dla podmiotowości jednostek i ich pragnieniu swobodnego kierowania swoim życiem (Mikiewicz 2016, s. 33). Zwraca ono uwagę na genezę powstania systemów edukacji formalnej w społeczeństwach europejskich, które zbiega się z przejściem od tradycyjnych formacji społecznych do społeczeństwa nazywanego nowoczesnym oraz z procesem racjonalizacji opisywanej chociażby przez takich klasyków myśli socjologicznej jak Max Weber czy Émile Durkheim. Jak podkreślają Boli, Ramirez i Meyer (1985, s. 146), ewolucja edukacji od początków XIX wieku wiąże się ściśle z szeregiem innych procesów, które są charakterystyczne dla tego przejścia, takimi jak industrializacja, urbanizacja, biurokratyzacja, sekularyzacja, czy indywidualizacja. Struktury społeczne stają się zatem bardziej złożone i wymagają podziału pracy oraz rosnącej specjalizacji pracowników, niezbędnych dla rozwoju przemysłu oraz biurokracji, które stają się siłą napędową gospodarek społeczeństw w XIX wieku; jednocześnie osłabieniu ulegają tradycyjne więzi społeczne i wspólnoty, zwłaszcza w rosnących na niespotykaną dotąd skalę miastach. System edukacji staje się więc w tym kontekście racjonalnie zaplanowaną instytucją, której celem jest właśnie przygotowanie młodych ludzi do roli członków tych złożonych struktur społecznych i pracowników tych coraz bardziej złożonych i wymagających specjalistycznej wiedzy gospodarek. Drugim ważnym aspektem procesu powstawania masowej i powszechnej edukacji jest również konieczność wypracowania poczucia wspólnoty i jedności wśród członków coraz bardziej zatowiszczonych i zindywidualizowanych społeczeństw, szkoła staje się zatem instytucją, która ma za zadanie przekazywać pewien zbiór norm i wartości, które pozwolą jednostkom poczuć się częścią wspólnoty na bardziej abstrakcyjnym poziomie organizacji społeczeństwa jako ogółu lub narodu.

Procesy te trwają od początków ery nowoczesnej aż do dziś i uległy przyśpieszeniu po II wojnie światowej, gdy upowszechniła się edukacja na poziomie ponadpodstawowym i wyższym (Hadjar, Becker 2009). Nabrała ona jeszcze większego znaczenia w początkach XXI wieku, gdy społeczeństwa zachodnie weszły w nową fazę swojego rozwoju, przechodząc od gospodarki opartej na przemyśle do gospodarki opartej na wiedzy i coraz bardziej zaawansowanych technologiach informacyjnych. Współczesne społeczeństwo wymaga coraz większej liczby wysoko wykwalifikowanych pracowników, potrzebują oni zatem zdobyć wiedzę i umiejętności, które pozwolą im odpowiedzieć na potrzeby rynku pracy. Jest to wynikiem między innymi przekonania, charakterystycznego dla neoliberalnego myślenia o gospodarce

i społeczeństwie, że społeczeństwo lepiej wykształcone będzie zarazem bardziej produktywne, co przejawia się w licznych inwestycjach w obszarze edukacji (Potulicka, Rutkowiak 2010). Współczesną fazę rozwoju społeczeństwa zachodniego można zatem określić mianem „społeczeństwa uszkolnionego”, podkreślając bezprecedensową rolę, jaką odgrywa w nim edukacja zarówno formalna, odbywająca się w szkołach, jak i tzw. kształcenie ustawiczne, trwające całe życie (Davies, Guppy 2010).

Analizy strukturalno-funkcjonalne zwracają zatem uwagę na silny związek systemu edukacji ze strukturą społeczną, w której on funkcjonuje; z jednej strony jest on odzwierciedleniem procesów modernizacyjnych, odpowiedzialnych za przekształcenie społeczeństw tradycyjnych w społeczeństwa przemysłowe, a tych w społeczeństwa oparte na wiedzy, i odpowiada na ich potrzeby, z drugiej zaś sam oddziałuje na przyspieszenie tych procesów, odgrywając znaczącą rolę w kształtowaniu się struktur społecznych nowego typu. Jak wspomniano, rolą systemu edukacji w tym ujęciu jest ukształtowanie jednostki, autonomicznej i zdolnej do podejmowania racjonalnych wyborów, która jednak będzie podzielała pewne wspólne dla wszystkich wartości i odczuwała więź z szerszą wspólnotą na abstrakcyjnym poziomie, co pozwala na trwanie struktur społecznych. W pracach teoretyków można znaleźć opisy dwóch modeli, w których szkoła realizuje ten cel. Pierwszy z tych modeli zakłada, że masowa edukacja ma za zadanie przygotować jednostkę do roli członka społeczności albo obywatela, jej rolą jest więc kształtować szacunek i przywiązanie do cnót obywatelskich, postawy odpowiedzialności za dobro wspólne oraz poczucie przynależności do społeczeństwa. W drugim z tych modeli szkoła ma za zadanie spajać i wzmacniać wspólnotę narodową, jej rolą jest zatem przekazanie młodym pokoleniom szacunku do kultury narodowej, historii i języka oraz ukształtować poczucie wspólnoty losu jednostki z losem narodu (Boli, Ramirez, Meyer 1985). Warto tutaj zauważyć, że możliwe byłoby wyodrębnienie także trzeciego modelu, zwłaszcza współcześnie w kontekście dominacji paradygmatu neoliberalnego w myśleniu o wielu instytucjach, w tym o szkole, który zakładałby kształcenie jednostek jako pracowników i wyznawców pewnego ponadnarodowego ustroju gospodarczego. Jest to widoczne szczególnie w przypadku osób kształcących się i pracujących w branży teleinformatycznej lub finansowej, którzy tworzą pewien rodzaj wspólnoty ponad granicami państw narodowych i funkcjonują w oderwaniu od społecznego kontekstu miejsc, w których żyją. Przedstawione powyżej modele okazują się przydatne w dalszych częściach analizy, gdyż można na ich podstawie stworzyć ramy kategorii analitycznych, które pozwolą odpowiedzieć na pytanie, jaka wizja oświaty i jej roli przyświeca uczestnikom dyskursu na temat reformy edukacji w Polsce.

W większości przypadków modeli tych nie da się od siebie całkowicie rozdzielić, a systemy edukacji na całym świecie realizują wszystkie z nich w mniejszym lub większym stopniu równolegle. Wielu badaczy podkreśla zatem, że polityka edukacyjna na świecie stara się pogodzić te różne cele i interesy, które nierzadko pozostają ze sobą w sprzeczności. David Labaree (2012, s. 17) dowodzi, że polityka rządów na świecie względem systemów edukacji próbuje łączyć realizację trzech celów: demokratycznej równości, czyli modelu, zgodnie z którym szkoła kształci przyszłych obywateli, efektywności społecznej, czyli kształcenia przyszłych pracowników, oraz mobilności społecznej, czyli zapewniania jednostkom szansy na poprawę swojej pozycji społecznej. Podążając za tym tropem, stwierdza on, że systemy edukacji realizują zatem interesy różnych grup społecznych; w pierwszym wymiarze są to instytucje państwowe i system polityczny, w drugim – pracodawcy i przedsiębiorcy, w trzecim – sami uczniowie i ich rodziny. W rezultacie edukacja pełni zarazem rolę dobra wspólnego, służącego ogółowi



społeczeństwa i wpływającego na jego postęp, oraz indywidualnego, dającego szansę jednostkom na realizację swoich aspiracji, co nierzadko powoduje powstanie konfliktu interesów i jest przyczyną niezadowolenia z funkcjonowania systemu oświaty, który żadnego z tych celów nie jest w stanie w stu procentach wypełnić.

*Oczekujemy, że edukacja będzie promowała równość społeczną, ale chcemy, by robiła to w sposób, który nie zagrazi wolności indywidualnej lub prywatnym interesom. Prosimy, by promowała indywidualne możliwości, ale chcemy, by robiła to w sposób, który nie naruszy integralności społecznej albo efektywności ekonomicznej. W rezultacie system edukacyjny ponosi sromotną klęskę w osiągnięciu któregośkolwiek ze swoich prymarnych celów (Labaree 2012, s. 17; za: Mikiewicz 2016, s. 43).*

Ten konflikt interesów rodzi w oczywisty sposób krytykę, która spada na system edukacji z wielu stron, gdyż zawsze znajdują się potrzeby, których system ów nie będzie w stanie z powodu tych immanentnych sprzeczności zaspokoić. To z kolei sprawia, że od początku jego istnienia, system oświaty podlega licznym zmianom, reformom i ulepszeniom, w których do głosu dochodzą interesy grup, które uprzednio nie zostały w pełni usatysfakcjonowane. Jest to zatem istotne spostrzeżenie z punktu widzenia analizy dyskursu wokół reformy edukacji, a kategorie analityczne, którymi się posłużymy, pozwolą odsłonić interesy określonych grup społecznych, które stoją za wypowiedziami i postulatami wyrażającymi pożądaną przez nie wizję szkoły lub ocenami reformy i jej skutków, które były obecne w debacie publicznej w Polsce.

Jak zatem można zauważyć, współczesne społeczeństwa stawiają przed oświatą wiele zadań, a różne grupy społeczne oczekują, że systemy edukacji będą realizować ich interesy, przekłada się to więc na dużą liczbę rozwiązań, które są stosowane na całym świecie. Jak wyjaśnia Mikiewicz (2016, s. 44–46), daje się zauważyć wyraźna różnica między systemami edukacji w Europie a systemami edukacji w Nowym Świecie, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. Te pierwsze kładą nacisk raczej na kształtowanie członków wspólnoty narodowej, a ich programy są często bardziej sztywne, dość wcześnie alokując przyszłych absolwentów w określonych ścieżkach do pewnych zawodów i pozycji społecznych; system amerykański za to skupia się raczej na kształtowaniu postaw obywatelskich i poczucia przynależności do społeczności, pozostawia też więcej wyboru jednostkom co do ścieżek ich przyszłej kariery. Wynika to zapewne z różnej historii społeczeństw europejskich i społeczeństwa amerykańskiego. Wydaje się również, że polski system edukacji potwierdza tę prawidłowość, gdyż wartości narodowe mają duże znaczenie przy tworzeniu programów nauczania. Potwierdza to również analiza dyskursu wokół reformy edukacji, ujawniając narodowotwórcze wizje szkoły wśród obecnych w debacie głosów.

Mimo tak wielu różnic pomiędzy poszczególnymi systemami edukacji w dzisiejszym globalnym świecie istnieje przekonanie, że ich działanie można mierzyć i oceniać stosując pewne wystandaryzowane narzędzia, co zresztą wydaje się przekonaniem charakterystycznym dla coraz bardziej racjonalnej i opartej na wiedzy późnej nowoczesności. Powstaje zatem wiele badań, które mają na celu ocenić efektywność działania systemów oświaty w wielu krajach za pomocą tych samych narzędzi, przykładem jest badanie PISA czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (ang. *Programme for International Student Assessment*) prowadzone od 2000 roku we wszystkich krajach OECD, w tym w Polsce. Wyniki tego badania



mają duże znaczenie dla rządów krajów, gdyż często decydują o kierunkach polityki edukacyjnej. Podobnie było i w Polsce, a dobre wyniki polskich gimnazjalistów na tle uczniów na podobnym poziomie edukacji w innych krajach Unii Europejskiej były przytaczane w debacie publicznej jako argument za słusnością pozostawienia gimnazjów. Jak jednak zauważyliśmy, sama zasadność stosowania tego typu wystandaryzowanych narzędzi badawczych może być poddana w wątpliwość. Opieranie oceny efektywności systemu oświaty na podobnych badaniach wydaje się również wpisywać w neoliberalny model postrzegania edukacji i społeczeństwa, w którym efektywność szkół mierzy się oceniając poziom opanowania przez uczniów kompetencji wymaganych później na rynku pracy, można zatem pokusić się o stwierdzenie, że nie są to badanie całkowicie neutralne, pozbawione podłoża ideologicznego. Warto więc przyrzeć się w analizie dyskursu, czy obecne są głosy, według których można oświatę opisywać i oceniać pod kątem takich mierzalnych lecz pozbawionych wielowymiarowości cech jak wyniki uczniów w międzynarodowych badaniach umiejętności.

Kolejnym zagadnieniem obecnym w tym podejściu teoretycznym do edukacji jest jej ekspansja, o której już wspominaliśmy, charakterystyczna dla tzw. społeczeństwa uszkolnionego i powstanie zjawiska nazywanego *edukacjonalizacją* (Baker, 2011). Jak pisze David P. Baker:

*W uszkolnionym społeczeństwie to, co można nazwać inteligencją akademicką stało się fundamentalnym ludzkim zasobem, z edukacją jako instytucją, która wypracowuje, definiuje i potwierdza tę celebrowaną centralną jakość w jednostkach* (Baker 2011, s. 19; za: Mikiewicz 2016, s. 64).

Masowa i powszechna edukacja staje się więc we współczesnym społeczeństwie najważniejszą instytucją publiczną, która nie tylko ma kluczowy wpływ na życie jednostek, ale od której oczekuje się także przejęcia odpowiedzialności za dobrostan i rozwój gospodarczy całego społeczeństwa. Jednym z wymiarów tej rewolucji edukacyjnej, której jesteśmy świadkami, jest wzrost świadomości znaczenia edukacji i rosnące przekonanie, że w edukację swoją i swoich dzieci inwestować nie tylko warto ale także trzeba. Co za tym idzie, zauważyć można wzrost zainteresowania rodziców, zwłaszcza z klasy średniej, edukacją szkolnych swoich dzieci, ale także funkcjonowaniem całego systemu oświaty – zjawisko to teoretycy nazywają *parentokracją* (Mikiewicz 2016, s. 65). Wątek ten wydaje się istotny z punktu widzenia analizy dyskursu dotyczącego reformy edukacji w Polsce, gdyż głos rodziców w tej sprawie zaznaczył się wyraźnie w debacie publicznej od początku ogłoszenia planów wprowadzenia reformy. Jednocześnie, jak zaznacza Mikiewicz, edukację obarcza się coraz większą odpowiedzialnością za rozwiązywanie lub pojawienie się problemów społecznych, które rozgrywają się na innych polach życia społecznego. Przede wszystkim od systemu oświaty oczekuje się, że rozwiąże problem przyszłego bezrobocia, zarówno w skali indywidualnej jak i całego społeczeństwa, wyposażając młodych ludzi w kompetencje niezbędne do wejścia na rynek pracy. Mikiewicz zauważa jednak, że „w istocie moglibyśmy to zjawisko nazwać zawłaszczaniem pola edukacji przez logikę gospodarki” (Mikiewicz 2016, s. 69), jest to niewątpliwie ogromne wyzwanie, z jakim mierzy się edukacja współcześnie na całym świecie. Powrócimy do tego wątku w kolejnej części rozdziału poświęconej problemom i wyzwaniom stojącym przed szkołą na początku XXI wieku.

Jak zaznacza wielu badaczy edukacji, to właśnie w strukturalno-funkcjonalny sposób politycy najczęściej patrzą na edukację, traktują ją przede wszystkim jako system, zwracając

uwagę na jego wzajemne oddziaływanie ze społeczeństwem, zgodnie z tym rozumieniem sprawne funkcjonowanie systemu oświaty jest zatem warunkiem trwania i rozwoju struktur społecznych. Polski socjolog edukacji Marian Niezgoda badał przebieg oraz skutki społeczne reformy edukacji w Polsce po roku 1989 i zauważył, że system edukacji jest silnie związany z systemem politycznym, podobnie jak system gospodarczy i kulturowy. Wszystkie te systemy są wzajemnie powiązane i oddziałują na siebie nawzajem, nie można więc analizować systemu oświaty nie biorąc pod uwagę kontekstu politycznego, gospodarczego czy kulturowego (Niezgoda 2011, s. 26). Wnioski te potwierdza obserwacja reformy edukacji w Polsce z 2017, bowiem wyraźnie widać, jak zmiana polityczna pociągnęła za sobą daleko idącą zmianę w systemie edukacji. Koncepcja ta przydaje się w analizie dyskursu wokół reformy, gdy uwidocznione zostaje przenikanie się wątków edukacyjnych z wątkami charakterystycznymi dla pól polityki, kultury czy gospodarki.

Zasadnicze cele, jakie społeczeństwo stawia przed oświatą zgodnie z tym podejściem teoretycznym, są dwa: jest to socjalizacja młodych ludzi i ich alokacja w strukturze społecznej. Socjalizacyjny wymiar edukacji został opisany już między innymi przez Émile'a Durkheima, który mówi, że szkoła ma z jednej strony przygotować młodych ludzi do pełnienia rozmaitych ról społecznych w nowoczesnym i wymagającym coraz większej specjalizacji społeczeństwie, z drugiej strony zaś ma wpoić im pewien zbiór wartości, które pozwolą społeczeństwu na zachowanie wspólnoty moralnej i solidarności społecznej (Durkheim 1956, s. 71). W tym sensie szkoła pełni zatem kluczową rolę dla zachowania struktur społecznych i ich reprodukcji, dając jednocześnie jednostkom i społeczeństwu szansę na adaptację do zmieniających się warunków dzięki narzędziom intelektualnym, które im oferuje. Drugi zaś wymiar edukacji, czyli alokacja, jest w tym paradygmacie postrzegany przede wszystkim w kontekście mobilności społecznej. Teoretycy zajmujący się edukacją w tym nurcie zwracają zatem uwagę przede wszystkim na rolę szkoły w zapewnianiu jednostkom szans na awans społeczny. Jeden z czołowych badaczy w tym obszarze, Pitrim Sorokin (2009, s. 164), pokazuje, że „[w] społeczeństwach, w których szkoły są dostępne dla wszystkich ich członków, stanowią one *windę społeczną*, poruszającą się od samych dołów społeczeństwa na jego szczyt.” Podobny wątek przewija się w pracach wielu polskich badaczy, którzy zwracają uwagę na bezprecedensowe szanse na awans społeczny, jakie otwarło przed polskim społeczeństwem umasowienie edukacji na podstawowym a później ponadpodstawowym poziomie po II wojnie światowej (Kwiecieński 1980). Ważnym aspektem w tej funkcji edukacji jest również mechanizm selekcji, który pozwala na wyłowienie tych jednostek, które najbardziej nadają się do wyższych szczebli kształcenia a tym samym do zajmowania bardziej odpowiedzialnych pozycji w społeczeństwie. Jak zaznacza Sorokin, jest to wymiar edukacji, który powinien znaleźć się w centrum zainteresowania każdego reformatora systemu oświaty, gdyż sprawne funkcjonowanie mechanizmów selekcji pozwala na osiąganie pożądanych efektów społecznych (Sorokin 2009, s. 201). Można to bez trudu odnieść do dyskusji, które toczą się od lat wokół systemu egzaminów zewnętrznych w polskiej szkole; jest to kwestia, które nie tylko budzi ogromne emocje ale także jest jednym z najważniejszych elementów każdej reformy edukacji, które wprowadzano w Polsce w ostatnich dwudziestu latach.

Podejście strukturalno-funkcjonalne w badaniach nad edukacją zasadza się zatem na dwóch kluczowych ideach, które uznaje ono za charakterystyczne dla społeczeństwa nowoczesnego. Pierwsza z nich to idea społeczeństwa opartego na merytokracji; oznacza to, że miarą pozycji jednostki w społeczeństwie jest, a przynajmniej powinno być, nie pochodzenie a wiedza,

umiejętności i osobiste zasługi. Szkoła, która daje szansę na awans społeczny najzdolniejszym i najbardziej pracowitym, jest najpełniejszą formą realizacji tego postulatu. Druga z nich to przekonanie o rosnącej demokratyzacji społeczeństwa; społeczeństwo nowoczesne daje jednostkom coraz większe szanse na realizację swoich życiowych aspiracji i zapewnia coraz szerszy dostęp do wszystkich pozycji społecznych każdemu niezależnie od pochodzenia. Powszechna edukacja, dająca wszystkim szansę na zdobycie wiedzy, tego najcenniejszego kapitału w XXI wieku, jest zatem tego wyrazem (Mikiewicz 2016, s. 103).

Ostatnią kwestią opisywaną przez badaczy i teoretyków w nurcie strukturalno-funkcjonalnym, której warto się przyjrzeć dla potrzeb naszej analizy, jest rola wiedzy i relacja między systemem edukacji a postrzeganiem wiedzy w nowoczesnym społeczeństwie. Jest to zagadnienie o tyle istotne, że krytyczna analiza dyskursu stawia sobie za cel między innymi ujawnienie relacji między wiedzą a władzą, co zostało szerzej omówione w kolejnym rozdziale (patrz 2.1.1.). Ciekawych wniosków dostarcza w tym obszarze koncepcja Johna W. Meyera, która stanowi rozwinięcie klasycznych Durkheimowskich teorii dotyczących funkcji edukacji w społeczeństwie. Meyer (2011) zwraca uwagę, że kluczową funkcją masowej oświaty jest nie tylko socjalizacja i alokacja, ale również legitymizacja wiedzy oraz definiowanie personelu, czyli specjalistów posiadających wiedzę uznaną za niezbędną do wykonywania określonych zawodów. Pisze on, że:

*Edukacja nie tylko kreuje wiedzę ekonomiczną, która musi być brana pod uwagę przez racjonalnych aktorów. Jest także strukturą pomagającą wykreować rolę ekonomistów, uprawomocnić uzurpację ekonomistów do bycia autorytetem w społeczeństwie i zdefiniować precyzyjnie, kto to jest „ekonomista”. Edukacja stwarza zatem nie tylko psychiatrię, ale też psychiatrów; nie tylko modernistyczną ideologię zarządzania, ale też magistrów zarządzania i administracji (Meyer 2011, s. 504).*

Oprócz tego, że edukacja stwarza kanon wiedzy uznawanej za specjalistyczną i legitymizuje jej pozycję w społeczeństwie, a także wiedzy wspólnej, będącej spoiwem wspólnoty narodowej lub społeczności, o której mówił w kontekście edukacji już Durkheim, nazywając ją wspólnotą moralną. Powszechna edukacja określa zatem elementy, które stają się podstawą istnienia wspólnoty i kultury narodowej, takie jak wspólny język, narodowa historia, wspólny porządek społeczny, postrzeganie świata natury poprzez nauki ścisłe i zrozumienie dla cnót obywatelskich i praw człowieka (Mikiewicz 2016, s. 118). To, jaka wiedza zostanie uznana za kanoniczną i co znajdzie się w programach nauczania, jest zatem kwestią ogromnej wagi. Była to też kwestia niejednokrotnie podnoszona podczas dyskusji na temat reformy edukacji w Polsce, gdyż jednym z jej elementów była zmiana treści programów nauczania. Najgorętsze emocje budziły zmiany wprowadzone w programach nauczania przedmiotów humanistycznych, takich jak język polski, czy historia, gdyż to właśnie podczas tych przedmiotów przekazywana jest wiedza na temat kultury narodowej, od niej zatem zależy w dużej mierze charakter wartości wyznawanych przez nowe pokolenia Polaków. Jest to więc kwestia, która będzie się niewątpliwie pojawiać w wypowiedziach różnych uczestników dyskursu publicznego na temat reformy, i warto się przyjrzeć wartościom i ideologiom stojącym za konkretnymi postulatami i zmianami w programie nauczania.

### 1.1.2. Edukacja w ujęciu konfliktowym

Kolejne podejście teoretyczne w badaniach na rolę systemów edukacji w nowoczesnych społeczeństwach to podejście konfliktowe. Wyrasta ono z tych samych założeń co podejście strukturalno-funkcjonalne, że system edukacja odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu i reprodukowaniu struktur społecznych, jednak interpretuje ją w zgoła odmienny sposób. O ile funkcjonałiści podkreślali raczej pozytywne aspekty tej roli, podkreślając szanse, jakie niesie masowa edukacja w przemianie struktur na bardziej demokratyczne, i możliwości awansu społecznego, jakie daje jednostkom, o tyle paradygmat konfliktowy skupia się raczej na złej stronie tego związku edukacji i społeczeństwa, zauważając, że systemy oświaty mają za zadanie legitymizować i reprodukować niesprawiedliwy porządek społeczny, pozostając w służbie klas uprzywilejowanych (Mikiewicz 2016, s. 145–146). Założenia tego paradygmatu opisują Walter Feinberg i Jonas F. Soltis, pisząc, że:

*Przedstawiciele tej teorii sądzą, że szkoła pozostaje w służbie dominującej klasy, gdyż umożliwia społeczną reprodukcję ekonomicznego i politycznego status quo i czyni to w taki sposób, że stwarza pozory obiektywności, neutralności i równych szans. Są też przekonani, że szkoły reprodukują postawy i skłonności, których potrzeba, by mógł trwać system dający władzę klasie uprzywilejowanej (Feinberg, Soltis 2000, s. 44).*

Paradygmat ten wypływa z klasycznej myśli marksistowskiej, która opisuje społeczeństwo jako arenę walki między klasą dominującą i zdominowaną, bazując przede wszystkim na podziale świata pracy. Interesem klasy panującej jest zatem utrzymać podporządkowanie klas niższych, tych zaś interesem jest zmiana porządku społecznego i wyzwolenie się spod tego panowania. Kluczową rolę w tej wizji świata odgrywa świadomość klas podporządkowanych; jeśli przyjmą one i zinternalizują wizję świata klasy panującej, porządek zostanie utrzymany, zatem warunkiem zmiany społecznej jest uzyskanie świadomości swojego położenia i możliwej zmiany przez klasy zdominowane. Widzimy zatem, że wiedza zajmuje w tym konflikcie centralną pozycję, a możliwość narzucenia swojego sposobu myślenia i postrzegania rzeczywistości innym jest kluczowa dla utrzymania władzy i kontroli (Mikiewicz 2016, s. 147).

Jasne staje się zatem, jaką rolę w tak rozumianym układzie sił społecznych odgrywać może szkoła. Poprzez legitymizację wiedzy i kształtowanie świadomości społeczeństwa system edukacji przyczynia się do utrzymania hegemoni społecznej elit i wytworzenia świadomości u klas niższych, którą w duchu Marksowskim nazwalibyśmy fałszywą. Ponadto szkoła może brać udział w reprodukcji nierówności społecznych w jeszcze inny sposób. Po pierwsze, edukacja, jak wyjaśniliśmy powyżej, jest w społeczeństwie nowoczesnym dobrem niezwykle cennym, zatem utrudniony dostęp do edukacji „dobrej”, dającej szansę na zdobycie dobrego wykształcenia, będzie jednym z przejawów nierówności społecznych. Po drugie, powszechna szkoła, która pełni rolę alokacyjną w społeczeństwie, może dawać nierówne szanse skorzystania z tego narzędzia awansu społecznego. Wnioski takie nasuwają wyniki badań, które pokazują, że mimo upowszechniania się systemów edukacji w społeczeństwach zachodnich pozycje zajmowane w społeczeństwie przez jednostki są wciąż w dużej mierze zdeterminowane przez ich pochodzenie. Mikiewicz przytacza tu na przykład badania przeprowadzone

przez Jamesa Colemana w Stanach Zjednoczonych w latach 60. XX wieku, które pokazują, że ostateczna pozycja społeczna i zawód absolwentów szkół są w dużej mierze zależne od wykształcenia, statusu i zawodu ich rodziców (Mikiewicz 2016, s. 148–149). Centralnym więc problemem, który starają się wyjaśnić przedstawiciele paradygmatu konfliktowego w myśleniu o edukacji, jest pytanie, dlaczego mimo zakładanej ich funkcji szkoły nie niwelują różnic społecznych, a raczej je reprodukcją.

Jedną z koncepcji starających się wyjaśnić przyczyny tego zjawiska to koncepcja Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa (2011, s. 129–132), która mówi, że między światem gospodarki a światem edukacji zachodzi korespondencja, a stosunki panujące w szkołach i w klasach odzwierciedlają te panujące w świecie pracy. Chodzi tu z jednej strony o charakter relacji między uczniami a nauczycielami, który przypomina relacje między pracownikami a pracodawcą, z drugiej zaś o zróżnicowanie szkół w ramach całego systemu edukacji. Zgodnie z tą koncepcją szkoły przeznaczone dla klasy robotniczej przygotowują jednostki do innych ról społecznych i kształtują inną świadomość niż szkoły dla klas średniej i wyższej. Badania, które doprowadziły do takich wniosków, były prowadzone na gruncie amerykańskim, jednak można te obserwacje przenieść także grunt polski. W polskich realiach również pewne szkoły, zwłaszcza w większych miastach, gdzie oferta edukacyjna jest większa, są postrzegane jako szkoły dobre, inne zaś jako złe. Implikuje to w oczywisty sposób jakość edukacji, którą mogą odebrać w tych szkołach uczniowie, i możliwości, jakie otwiera przed nimi ich ukończenie. Również o gimnazjach mówiło się niejednokrotnie jako o szkołach, które sprzyjają rozwojowi patologii społecznych i nie spełniają się w roli instytucji, które niwelowałyby różnice społeczne. Warto zatem zwrócić uwagę na ten wątek w analizie dyskursu poświęconego ich likwidacji.

Jak zatem podkreślają Bowles i Gintis (2011, s. 132), socjalizacyjna i alokacyjna funkcja systemu edukacji nie służy rozwojowi społecznemu w takim sensie, jak rozumeli to funkcjonalisci. Służy raczej utrzymaniu panujących stosunków klasowych, działa więc przede wszystkim w obronie interesów klasy dominującej. Niebagatelne znaczenie ma tutaj także ideologia merytokracji, która w tym paradygmacie ma zgoła odmienną funkcję niż u strukturalnych funkcjonalistów. Ma ona za zadanie legitymizować istniejący porządek, a jednocześnie przenosić odpowiedzialność za niepowodzenia życiowe i niezrealizowane aspiracje z systemu na jednostki. Jeśli bowiem szkoła traktuje wszystkich równo i daje wszystkim równe szanse awansu społecznego, to przegrana w tym wyścigu jest wyłączeniem wynikiem braku wystarczających umiejętności, a jak twierdzą Bowles i Gintis, jest to założenie fałszywe. Warto jednak pamiętać o tym, że szkoły nigdy nie spełniały do końca tej roli, jaką jest obrona interesów klas panujących. Rzeczywistość szkolna, w której spotykają się ludzie pochodzący z różnych środowisk i uczestniczą w procesie rozwijania swojej świadomości otaczającego świata, sprzyja powstawaniu refleksji i niezgody na panujący porządek. Szkoły stają się zatem niejednokrotnie areną walki różnych grup interesów, bowiem uczniowie, rodzice, czy nauczyciele starają się wykorzystać możliwości, jakie daje im system oświaty, do wpływania na rzeczywistość społeczną i zmiany panującego porządku rzeczy (Bowles, Gintis 2011, s. 97). Niewątpliwie zatem analiza dyskursu dotyczącego systemu edukacji dostarczy przykładów, w których te interesy różnych grup społecznych związanych ze szkołami zostaną uwidocznione.

Kolejną koncepcją teoretyczną wyjaśniającą rolę edukacji w strukturze społecznej, którą można zaliczyć do paradygmatu konfliktowego, to zaproponowana przez Pierre'a Bourdieua koncepcja reprodukcji kulturowej. Opiera się ona na klasycznych pojęciach wypracowanych przez tego teoretyka takich jak *pole*, *habitus* i *kapitały*. Pole jest to dla Bourdieua pewien obszar



aktywności, w którym wytwarza się sieć relacji; aktorzy uczestniczą w tym polu w grze, w której stawką jest osiągnięcie pewnych korzyści. Takim polem może być gospodarka, polityka, ale także, co będzie nas przede wszystkim interesowało, edukacja. Habitusem nazywa Bourdieu sposób działania jednostki, który wytwarza się w procesie socjalizacji i jest cechą konstytutywną dla danej klasy społecznej; jest to zbiór przekonań, sposobów zachowania i postrzegania rzeczywistości, w ramach których porusza się jednostka zachowując przy tym pewien stopień autonomii. Kapitały to wreszcie zasoby, które pozwalają uczestnikom gry w polu uzyskiwać określone przewagi i korzyści, wyróżnia tu Bourdieu kapitał ekonomiczny, kulturowy, społeczny i symboliczny, rozszerzając klasyczne marksistowskie podejście do klas społecznych oparte na nierównościach w dostępie do kapitału ekonomicznego (Bourdieu 2008).

W myśl tej teorii jednym z takim pół jest masowa oświata, również w szkole toczy się gra z wykorzystaniem kapitałów, a uczestniczący w niej aktorzy to przede wszystkim pochodzący z różnych środowisk uczniowie. Stawka w tej grze jest niewątpliwie wysoka, jest nią bowiem powodzenie życiowe i zajęcie określonych pożądaných pozycji w strukturze społecznej, co realizuje się poprzez alokacyjną funkcję systemu edukacji. Wyższe pozycje w tej grze osiągną ci, którzy opanują wiedzę uznaną w danym momencie za kanoniczną, obowiązującą, czyli innymi słowy ci, którzy nauczą się poruszać w świecie *kultury prawomocnej*. Kultura ta jest zdaniem Bourdieu właściwie tożsama z kulturą klasy wyższej. Sprawia to zatem, że habitusy uczniów pochodzących z klasy wyższej i średniej predestynują ich do umiejętności swobodnego poruszania się w kulturze szkoły, uczniowie z klas niższych zmuszeni są zaś do wyrzeczenia się swojej kultury i dostosowania się do kultury dla nich obcej. W tym właśnie wyraża się przemoc symboliczna systemu edukacji, który odzwierciedla nierówny podział władzy między klasą dominującą i zdominowaną w społeczeństwie, i na tym polega jego służba w interesie tej pierwszej. Istnieje jednak ryzyko, że nawet po zinternalizowaniu kultury klas wyższych przez jednostki pochodzące z klas niższych, ich pozycja nie zostanie uznana, nie będą one bowiem poruszać się w niej z taką sprawnością z powodu braku wystarczającego kapitału kulturowego czy społecznego. Habitus jednostki jest zatem głównym czynnikiem, który warunkuje sposób, w jaki rozpozna ona logikę rządzącą polem edukacji, oraz jej umiejętność dostosowania się do tej logiki. Na tę wyjściową pozycję, którą ma uczeń trafiający do systemu edukacji, składają się takie cechy jak miejsce zamieszkania, rodzina, płeć, warunki bytowe, etos i postawy wobec nauki i kultury a także kapitały kulturowy i społeczny. Jest to zatem szereg uwarunkowań, które wpływają na sposób, w jaki uczeń porusza się w szkole, i w rezultacie oddziaływania różnych procesów zachodzących w trakcie trwania edukacji decydują o ostatecznie zajętej pozycji w społeczeństwie. Co ważne, Bourdieu nie mówi, że jednostki są całkiem pozbawione możliwości zmiany swojego habitusu i w konsekwencji nauczania się, jak lepiej odnajdywać się w logice pola edukacji wraz z kolejnymi etapami. Niemniej jednak pozycja wyjściowa pozostaje ważnym czynnikiem, który decyduje o tym, jak uczeń będzie mógł z oferowanej przez edukację szansy skorzystać (Bourdieu, Passeron 2011, s. 172–173).

Inna koncepcja wpisująca się w konfliktowy paradygmat teorii o edukacji to koncepcja kodów językowych opracowana przez Basila Bernsteina. Badał on przede wszystkim sposoby, w jaki ludzie pochodzący z różnych klas społecznych używają języka, a co za tym idzie różnice w postrzeganiu i interpretowaniu rzeczywistości społecznej u jednostek o różnym statusie społecznym (Mikiewicz 2016, s. 171). Rozróżnia on „kod rozwinięty”, właściwy dla klasy średniej i wyższej, bogaty w słownictwo i pozwalający na formułowanie bardziej abstrakcyjnych myśli, oraz „kod ograniczony”, właściwy dla klasy niższej, uboższy i pozwalający raczej na

odwoływanie się do konkretów. Poziom opanowania tych kodów jest w dużej mierze warunkowany środowiskiem rodzinnym i zachodzącymi w nim procesami socjalizacji (Bernstein 2003, s. 19–20). Ponieważ szkoła posługuje się kodem rozwiniętym i ocenia uczniów na podstawie ich umiejętności posługiwania się nim, w oczywisty sposób wyjściowa pozycja społeczna uczniów z rodzin uboższych, którzy posługują się kodem ograniczonym, będzie upośledzała ich umiejętność odnalezienia się w rzeczywistości szkolnej i skorzystania z szans edukacyjnych (Bernstein 2003, s. 25–26).

Bernstein zwraca uwagę, że to, w jaki sposób zorganizowana jest wiedza szkolna oraz jej nauczanie, koresponduje ze dystrybucją władzy w społeczeństwie i jego organizacją. Można to zaobserwować na trzech poziomach: pierwszy z nich to program nauczania, w którym określa się, co jest prawomocną wiedzą, a co nie; drugi z nich to pedagogia, determinująca sposób, w jaki przekazuje się tę wiedzę uczniom; wreszcie trzeci poziom to sposób oceniania, który określa, co decyduje o tym, że jednostka opanowała pewien poziom wiedzy prawomocnej uznawany za zadowalający (Bernstein 1990, s. 33–34). Charakter organizacji programu nauczania nazywa Bernstein klasyfikacją; systemy o silnej klasyfikacji będą zatem miały program nauczania sztywno określony dla konkretnych ścieżek edukacji, pozostawiający mało swobody w wyborze przyswajanej wiedzy uczącym się, systemy o słabej klasyfikacji zwiększają z kolei kontrolę uczniów nad programem nauczania. Organizację sposobu przekazywania wiedzy w szkole nazywa Bernstein kompozycją; systemy o silnej kompozycji będą się charakteryzować dużą władzą nauczyciela nad uczniami w relacjach dydaktycznych, systemy o słabej kompozycji będą zmniejszały dystans między uczniem a nauczycielem (Mikiewicz 2016, s. 180). Te dwie cechy systemów edukacji składają się na kod edukacyjny, którego znajomość jest warunkiem sprawnego poruszania się w rzeczywistości szkolnej.

Jak podkreśla Bernstein, sposób organizacji nauczania odzwierciedla często stosunki panujące w świecie pracy, ponadto niższe etapy nauczania są zwykle zorganizowane w sposób podobny do stosunków pracy, których doświadcza klasa robotnicza, etapy zaś wyższe, przeznaczone dla wybranych, którzy najlepiej poradzili sobie na poprzednich etapach, przypominają bardziej logikę funkcjonowania klasy średniej i wyższej. Jak widać, umiejętność posługiwania się kodem szkoły jest zatem podstawowym czynnikiem warunkującym sukces edukacyjny; dzieci z klas wyższych, które prawidłowo rozpoznają ten kod, zostają ocenione pozytywnie i mają szansę na przejście do wyższych etapów edukacji, dzieci z klasy robotniczej nie mają tej umiejętności, spotykają się zatem z negatywną oceną i zostają alokowane w ścieżce kształcenia, która prowadzi do zawodów i pozycji właściwych klasie robotniczej. W ten sposób zatem, zgodnie z tą koncepcją, realizuje się poprzez system edukacji reprodukcja podziałów społecznych. Program nauczania oraz sposób organizacji przekazywania wiedzy i oceniania mają więc kluczowe znaczenie dla roli, jaką szkoła odgrywa w procesach socjalizacji i alokacji. Warto zwrócić uwagę na te kwestie w dyskursie dotyczącym reformy, gdyż program nauczania i jego zmiany był jednym z tematów, który wywoływały najwięcej emocji w debacie na temat reformy systemu edukacji w Polsce.

Warta uwagi jest również koncepcja brytyjskiego badacza edukacji Stephena Balla dotycząca strategii, jakimi posługuje się klasa średnia w swoim działaniu w polu edukacji, które Ball nazywa mechanizmem zamykania społecznego. Mechanizm ten polega na dążeniu konkretnych rodzin z klasy średniej, co wpisuje się w pewien dający się zaobserwować ogólny schemat, do uzyskania monopolu w dostępie do pewnych zasobów oraz maksymalizacji wynikających z tego korzyści – w tym wypadku chodzi o dostęp do dobrej edukacji dla własnych dzieci oraz

zapewnienie im jak najlepszych pozycji w społeczeństwie (Mikiewicz 2016, s. 190). Rodzi to więc w rodzicach z klasy średniej poczucie odpowiedzialności za edukację dzieci, uważają oni również, że inwestycja w ich edukację jest niezwykle istotna i może w przyszłości zwrócić się z nawiązką. Strategia ta realizowana jest chociażby poprzez wybór odpowiedniej szkoły dla dziecka, ważnym kryterium przy wyborze szkoły jest natomiast jej selekcyjność – dobra szkoła to taka, która przyjmuje dzieci z podobnym zapleczem materialnym i kulturowych, pochodzące z innych rodzin z klasy średniej, dzieci z klas niższych zostają zaś odseparowane. Co za tym idzie, lepsza edukacja staje się dobrem coraz mniej dostępnym dla dzieci z rodzin o niższym statusie społecznym, pogłębiając jedynie ich wykluczenie (Ball 2003, s. 77).

Podobne zjawisko zostało opisane przez amerykańską badaczkę edukacji Annette Lareau. Zauważyła one, że rodzice pochodzący z klasy średniej oraz z klasy robotniczej w inny sposób angażują się w wychowanie swoich dzieci: model właściwy dla tych pierwszych to „zaangażowane wychowanie”, rodzice z klasy robotniczej natomiast często pozostawiają dzieci samym sobie, co Lareau nazywa „modelem naturalnego wzrostu” (Mikiewicz 2016, s. 191–192; por. Lareau 2003). Jest to więc kolejny czynnik, który determinuje różne szanse edukacyjne dzieci pochodzących z klas wyższych i niższych oraz reprodukuje już istniejące w społeczeństwie podziały. Zgodnie z wspomnianą wyżej koncepcją Bourdieu, to, w jaki sposób rodzice wychowują swoje dzieci, ma bowiem kluczowe znaczenie dla kształtowania ich habitusu oraz kapitałów, co z kolei decyduje o ich umiejętności rozpoznania kodu kulturowego szkoły, odnalezienie się w jej polu, a ostatecznie o sukcesie bądź porażce. Podobne mechanizmy daje się również zauważyć w Polsce, badania dowodzą, że kształtująca się po 1989 roku klasa średnia, wciąż niepewna jeszcze swej pozycji i sama cierpiąca na kompleksy klasowe, traktuje inwestycję w edukację swoich dzieci jako środek do zabezpieczenia swojej pozycji klasowej oraz jej utrzymania przez swoich potomków (Nyczaj-Drąg 2015). Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci dało się również zauważyć podczas debaty na temat reformy edukacji, warto zatem skonfrontować tworzony przez nich dyskurs z przytoczonymi powyżej koncepcjami.

### 1.1.3. Edukacja w ujęciu interpretatywnym

Ostatnie podejście w badaniach nad rolą edukacji w społeczeństwie to podejście interpretatywne. Paradygmat ten czerpie z odkryć dwóch poprzednich podejść teoretycznych i nie neguje płynących z nich wniosków, zwraca jednak uwagę na inny aspekt funkcjonowania szkoły. O ile w podejściu funkcjonalnym i konfliktowym edukację analizuje się jako system w odniesieniu do całej struktury społecznej, o tyle podejście interpretatywne kładzie nacisk na charakter szkoły jako miejsca, w którym spotyka się określona zbiorowość i wytwarzają się unikatowe relacje społeczne. Dla teoretyków w tym paradygmacie szkoła jest więc małym światem społecznym i badają oni przede wszystkim zjawiska zachodzące wewnątrz tej społeczności. Podstawą dla takiego rozumienia szkoły są teorie socjologiczne z nurtu interakcjonizmu symbolicznego lub fenomenologii, chociażby koncepcja Ervinga Goffmana, zgodnie z którą szkoła jest teatrem – miejscem, w którym dochodzi do spotkania różnych aktorów, i w którym zachodzą między nimi interakcje odbywające się w ramach określonych ról i rytuałów, z uwzględnieniem jednak podmiotowości biorących w nich udział jednostek (Mikiewicz 2016, s. 203–207; por. Goffman 2000). Są to więc koncepcje raczej mikro- niż makrosocjologiczne, a przedmiotem analiz są w nich częściej pojedyncze szkoły niż system edukacji jako całość. Z tego powodu nie są one tak przydatne jako baza teoretyczna dla naszych rozważań, które dotyczą raczej strukturalnie



rozumianej edukacji i zjawisk zachodzących w społeczeństwie w reakcji na reformę edukacji w skali makro. Niemniej jednak warto przytoczyć kilka wątków pojawiających się w tym paradygmacie, które mogą być się przydatne przy analizie materiału badawczego dotyczącego reformy edukacji w Polsce.

Badacze analizujący szkołę w tym paradygmacie zwracają uwagę między innymi na totalny charakter szkoły jako instytucji. Philip Jackson podkreśla na przykład wagę doświadczenia, jakim jest bycie w szkole. Szkoła ze względu na ilość czasu, którą każdy uczeń w niej spędza, jej przymusowy charakter, a także standaryzację form jej organizacji jest jednym z najważniejszych doświadczeń życiowych każdego ucznia. Doświadczenie to obejmuje nie tylko samą edukację czyli zdobywanie wiedzy w sali lekcyjnej, ale także wszelkie inne relacje i sytuacje, które wytwarzają się w wyniku chodzenia do szkoły, czyli na przykład przyjaźnie, kłótnie, nerwy przed klasówkami, podziw dla nauczycieli lub strach przed nimi i wiele innych. Jak pisze Jackson, ten drugi aspekt życia szkolnego jest często pomijany w pracach badawczych, a odgrywa on równie ważną, o ile nie ważniejszą, rolę w kształtowaniu życia jednostek poddawanych procesom edukacyjnym (Jackson 1968, s. 3). Wiąże się to z tym, co wielu teoretyków nazywa „ukrytym programem” szkoły. Jak jednak podkreślają, w podejściu interpretatywnym bierze się pod uwagę złożoność tego zjawiska, które ma kluczowy aspekt dla socjalizacyjnej roli szkoły, a nie jedynie jego manipulacyjny charakter, jak mogłaby sugerować nazwa (Pauluk 206, s. 13). Jest on ukryty, ponieważ nie zawiera się w oficjalnych celach, jakie stawiane są przed systemem oświaty, jest to program, ponieważ jest wynikiem celowych działań organizatorów procesów edukacyjnych i twórców programu nauczania, ale jest to po prostu wszystko to, czego uczymy się w szkole poza wiedzą teoretyczną zdobywaną na lekcjach. Ukryty program można zatem odnaleźć zarówno w programie nauczania, w sposobie organizacji systemu edukacji i samych zajęć lekcyjnych, w systemie testów i egzaminów oraz w każdym innym aspekcie funkcjonowania systemu edukacji (Mikiewicz 2016, s. 227). Stąd jest to koncepcja interesująca z punktu widzenia naszej analizy, ponieważ prowadzi nas do pytania o ukryty program obecny w reformie edukacji wprowadzonej w Polsce w 2017 roku oraz w innych postulatach dotyczących kształtu systemu oświaty obecnych w dyskursie publicznym.

Podobny wątek pojawia się w analizach, które można by zaliczyć do nurtu „nowej socjologii edukacji” powstałej w latach 70. XX wieku. Głównym przedmiotem rozważań teoretyków w tym nurcie jest związek edukacji z polityką i gospodarką, który przejawia się między innymi w sposobie organizacji nauczania oraz w selekcji wiedzy, która zostaje określona programami nauczania (Mikiewicz 2016, s. 242–243). Jak pisze na przykład Mariusz Zemło (1996, s. 57–58), wiedza i edukacja są pewnymi konstruktami historycznymi i społecznymi, a to, co w danym momencie uznaje się za wiedzę prawomocną, która jest nauczana w szkołach, jest wynikiem pewnych świadomych lub nieświadomych decyzji. Prowadzi to do wniosku, że system edukacji jest nierozzerwalnie związany z polityką, zatem uwzględnienie tego związku jest kluczowe dla zrozumienia procesów toczących się w łonie i wokół oświaty. To, w jaki sposób jest konstruowana oraz przekazywana wiedza szkolna, jest więc odzwierciedleniem panujących w społeczeństwie stosunków politycznych i ekonomicznych. Można tu znowu odnaleźć ukryty program obecny w systemie oświaty, który, jak zauważa na przykład Michael Apple (1982, s. 7), oddziałuje w inny sposób na jednostki o różnej płci, o różnym kapitale kulturowym i społecznym oraz pochodzące z różnych klas społecznych, jest on bowiem realizowany na wiele sposobów w zależności od kontekstu konkretnej szkoły. Ważna z tego punktu widzenia jest analiza programu nauczania, który jest wyrazem pewnego społecznego ideału,

kanonu wiedzy i postaw, które w danym kontekście politycznym są pożądane od członków społeczeństwa. Ponownie prowadzi nas to do wniosku, że zmiany programu nauczania, które były częścią reformy, oraz obecne w debacie publicznej głosy na ten temat mogą stanowić interesujący przedmiot analizy i prowadzić do interesujących wniosków dotyczących relacji interesów i władzy również w innych niż edukacja sferach życia społecznego. Problem ten jest obecny również w dyskusjach poświęconych testom i egzaminom zewnętrznym, które toczą się w Polsce od wielu lat, bowiem system egzaminów jest ważnym elementem konstruowania tego, co uznaje się za pożądaną od absolwentów szkół wiedzę, oraz tego, co uznaje się za pożądaną sposób jej egzekwowania.

Koncepcje dotyczące edukacji tworzone w paradygmacie interpretatywnym zwracają również uwagę na poszczególnych aktorów uczestniczących w procesach odbywających się w szkole. Najważniejszymi aktorami tych procesów są nauczyciele, to na nich bowiem spoczywa obowiązek przekazania wiedzy i sterowania procesami uczenia się, które odbywają się w czasie lekcji (Mikiewicz 2016, s. 228–229). Nauczyciel ma nad uczniami pewną władzę, jednak nie jest to władza nieograniczona; zależy ona od wielu czynników, między innymi od sposobu organizacji systemu nauczania, ale także od relacji, które wytwarzają się w konkretnych warunkach danej klasy. Ponadto historycznie rola nauczyciela zmienia się, a jego autorytet maleje. Jak pisze Florian Znaniecki (2001, s. 100), nauczyciel współcześnie nie jest już mistrzem, który ma być dla ucznia wzorem do naśladowania, jest raczej profesjonalistą, który ma mu do przekazania pewien ograniczony zakres wiedzy w ograniczonym miejscu i czasie, relacja między nauczycielem a uczniem staje się zatem coraz mniej osobista. Niemniej jednak nauczyciel wciąż pozostaje najważniejszym podmiotem w kształtowaniu procesów edukacyjnych i to od niego zależy, w jaki sposób przekazywany jest w praktyce program nauczania i realizują się inne funkcje szkoły.

Warto zatem przyjrzeć się specyfice pracy nauczyciela, bowiem będzie ona wpływała niewątpliwie na kształt tych procesów. Andrzej Janowski (1995) analizuje pracę nauczycieli, wymieniając istotne aspekty charakterystyczne dla tego zawodu. Po pierwsze jest to zaangażowanie, którego się od nauczycieli oczekuje – nauczyciel jest zaangażowany w swoją pracę, ponieważ wchodzi w relacje z uczniami, a bez porozumienia z klasą nie mógłby skutecznie realizować procesów dydaktycznych. Po drugie jest to izolacja – nauczyciel jest postawiony przed grupą uczniów, niekoniecznie przychylnie nastawionych, i musi przez czas trwania lekcji radzić sobie ze wszystkim, co wydarzy się w klasie, sam. Wiąże się z tym kolejny aspekt czyli ciągłe napięcie, gdyż nauczyciel musi umieć reagować szybko na nieprzewidywalne sytuacje, dobierać metody wychowawcze w zależności od kontekstu konkretnej klasy. Kolejnym aspektem pracy nauczyciela jest władza, która pociąga za sobą dużą odpowiedzialność. Ważna w pracy nauczyciela jest także autonomia, która pozwala mu kształtować sposób przekazywania wiedzy zgodnie ze swoimi przekonaniem w ramach pewnych ogólnych wytycznych. Ostatnim aspektem wymienianym przez Janowskiego jest satysfakcja z pracy – jest ona często decydująca, bowiem przy braku satysfakcji pojawia się frustracja, która wpływa negatywnie zarówno na samego nauczyciela jak i na uczniów. Liczne badania pokazują, że sposób pracy nauczyciela oraz jego oczekiwania wobec uczniów są kluczowe dla ich osiągnięć szkolnych i w konsekwencji wykorzystania szans, jakie daje edukacja. W debacie publicznej wokół reformy edukacji w Polsce pojawiło się wiele głosów pochodzących właśnie ze środowiska nauczycielskiego, reforma była mocno krytykowana między innymi przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, warto zatem mieć na uwadze te wątki teoretyczne, bowiem okazują się przydatne przy analizie tej części materiału badawczego.

Ostatnią koncepcją w paradygmacie interpretatywnym, którą warto przytoczyć w kontekście naszej analizy jest „ekologizm”. W tym nurcie bada się przede wszystkim związki szkoły ze środowiskiem lokalnym, bowiem bazuje on na założeniu, że szkoła zawsze działa w pewnym kontekście i wchodzi w ścisłe relacje ze społecznością lokalną, która ją otacza, często staje się również jedną z najważniejszych instytucji dla tej społeczności (Mikiewicz 2016, s. 274–275). Nawiązuje się tutaj często do stworzonej przez Jamesa Colemana i Roberta Putnama koncepcji „kapitału społecznego”, który w tym rozumieniu jest zasobem całej społeczności lokalnej, zawierającym się w obecnych w niej więziach i relacjach społecznych. Im większy jest ten kapitał społeczny w danej społeczności, tym większe u jej członków poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za wspólne sprawy oraz zaangażowanie we wspólne działania na jej rzecz (Coleman 1990). W społecznościach o wyższym kapitale społecznym obserwuje się wyższy poziom zaangażowania społecznego, mają więc one większą siłę nacisku i wpływ na instytucje, które działają w ich obrębie. Przykładem takiej instytucji może być szkoła, a jej działanie staje się bardziej efektywne przy większym zaangażowaniu skupionej wokół niej społeczności. Ogromne zainteresowanie wielu grup tematem reformy edukacji i ich zaangażowanie w debatę publiczną wskazuje na wysoki kapitał społeczny jej uczestników. Tworzenie organizacji przez rodziców, czy próby wypracowania wspólnego stanowiska wobec reformy przez nauczycieli i dyrektorów szkół jest także formą budowania kapitału społecznego, bowiem podczas takich działań tworzą się więzi i relacje, zarówno formalne jak i nieformalne. Putnam (2008, s. 499) zaznacza, że jednym z warunków powodzenia reform edukacyjnych jest wysoki poziom kapitału społecznego wśród rodziców, nauczycieli i dyrektorów, zatem jest to wątek, który warto uwzględnić w analizie materiału badawczego.

## 1.2. WYZWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Po zapoznaniu się z najważniejszymi koncepcjami teoretycznymi dotyczącymi edukacji i jej związku ze społeczeństwem, warto przyjrzeć się problemom i wyzwaniom, jakie stoją przed systemami oświaty na świecie i w Polsce u progu XXI wieku. Pozwoli to zobaczyć specyficzny kontekst, w jakim znalazła się polska szkoła w momencie wprowadzania reformy edukacji przez rząd Prawa i Sprawiedliwości w 2017 roku, i odpowiedzieć na pytanie, czy reforma ta rozpoznaje te wyzwania i trafnie na nie odpowiada, oraz czy kwestie te pojawiają się w ocenie reformy innych uczestników dyskursu publicznego. Wydaje się to tym ważniejsze, że szkoła jako instytucja ukształtowała się, jak pisaliśmy, w czasach, gdy powstawało społeczeństwo nowoczesne, i trwa w swej esencji niezmienną do dzisiaj. Koncepcja instytucji, której zadaniem jest przekazywanie całej dostępnej wiedzy o świecie, pogrupowanej w wyraźnie od siebie oddzielone dyscypliny i wystarczającej do podjęcia świadomego życia w społeczeństwie jako dorosły, jest nierozzerwalnie związana z rozwojem racjonalnej nowoczesności oraz wiarą w postęp i naukę, które cechowały społeczeństwo industrialne. Jak jednak wiemy, u progu XXI wieku znaleźliśmy się w zupełnie innej formacji kulturowej, którą Giddens nazywa „późną nowoczesnością”, Bauman z kolei „płynną nowoczesnością”; niezależnie jednak od nazwy wielu teoretyków zwraca uwagę na zgoła odmienny jej charakter. Ponadto rewolucja informatyczna i bezprecedensowy rozwój technologii sprawiły, że wiedza ludzkości z jednej strony wykracza poza możliwości poznawcze jakiegokolwiek z żyjących ludzi, z drugiej zaś jest dostępna na wyciągnięcie ręki dzięki ekspansji internetu. Od razu zatem nasuwa się pytanie, czy istnienie

szkoły w takim kształcie jak dotychczas jest w ogóle zasadne, jeśli zaś nie, to jak należałoby ją zreformować, by lepiej odpowiadała na potrzeby współczesności.

Na ten problem zwraca uwagę między innymi Zygmunt Bauman (2007, s. 183–187), przekonując, że płynna nowoczesność charakteryzuje się przede wszystkim zmiennością i nieprzewidywalnością. Píše on zatem, że edukacja, której głównym celem jest przygotowanie młodych ludzi do radzenia sobie z rzeczywistością społeczną w wieku dorosłym, nie jest w stanie tego swojego zadania wypełnić. Nie można bowiem przygotować jednostki do uczestnictwa w życiu społecznym, jeśli z góry wiadomo, że wszelkie przekonania o rzeczywistości mogą za kilkanaście lat zupełnie się zdezaktualizować. Kluczowe staje się więc, by ludzie zdobywali nie tyle wiedzę co umiejętność uczenia się i adaptacji do nowych warunków. Konieczność ta została zauważona przez wiele rządów czy instytucji, jak choćby przez Unię Europejską, które promują ideał kształcenia ustawicznego czyli kształcenia przez całe życie. Znajduje to wyraz także w ogromnej popularności różnego rodzaju kursów i szkoleń, w czymś co można by nazwać modą na naukę lub wręcz uzależnieniem od niej (Bauman 2007, s. 189–190). Wiele jednak z takich kursów okazuje się oferować jedynie pewną iluzję, poczucie zdobywania wiedzy, będąc jedynie odpowiedzią na zapotrzebowanie konsumentów. Wyzwanie, jakie staje w tym kontekście przed szkołą, polega więc na tym, by dopasować treści i sposób nauczania do wymogów współczesnego świata, a jednocześnie zachować swój autorytet, jako instytucji, której ukończenie daje solidne i powszechnie uznawane przygotowanie intelektualne do samodzielnego życia w społeczeństwie.

Bauman wskazuje tutaj jednak na pewne ryzyko, które wiąże się z przenikaniem się pola edukacji i pola gospodarki lub wręcz zawładnięciem tego pierwszego przez to drugie w aktualnym kontekście politycznym, w którym dominuje doktryna neoliberalna. Inwestycje rządów w reformy edukacyjne i w kształcenie ustawiczne mają więc często na celu nie zapewnienie obywatelom szans na wszechstronny rozwój i adaptację do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, a są raczej odpowiedzią na zapotrzebowanie gospodarki i rynku pracy, mają podnieść produktywność i konkurencyjność społeczeństwa w globalnym wyścigu o pierwszeństwo. Ponieważ jednak ani rządzący ani elity finansowe nie są w stanie przewidzieć zachowań rynku w perspektywie kilkudziesięciu a nawet kilkunastu lat, zachęca się jednostki do przejścia odpowiedzialności za własną edukację i wiary w ideę uczenia się przez całe życie. Państwo zrzuca w ten sposób z siebie część odpowiedzialności za zapewnienie swoim obywatelom rzetelnej edukacji i przenosi na nich nie tylko ten ciężar, ale także wszelkie negatywne konsekwencje potencjalnie złych wyborów, co do słuszności których można się jednak przekonać dopiero, gdy one nadejdą. Jak podkreśla Bauman (2007, s. 190–195), odzwierciedla to tendencję przenoszenia przez pracodawców odpowiedzialności za nieprzewidywalne zachowania rynku na pracowników, widać tu więc wyraźne korespondencję zjawisk zachodzących w edukacji i tych zachodzących w gospodarce, o której pisali chociażby wspomniani wcześniej Gintis i Bowles (patrz 1.1.2.). Coraz większy nacisk kładzie się zatem na kształcenie techniczne i zawodowe, szkoły przygotowują młodych ludzi do roli pracowników i konsumentów, przy jednoczesnym zaniedbaniu kształcenia obywatelskiego, a, jak zaznacza Bauman (2007, s. 199–202), obywatelskość jest tym, czego społeczeństwa płynnej nowoczesności potrzebują najbardziej. Przed edukacją stoi zatem ogromne wyzwanie, by przy naciskach ze strony gospodarki zachować swój szczególny charakter odróżniający ją od zwykłego kształcenia zawodowego. Warto zwrócić uwagę, czy reforma przeprowadzona w Polsce w 2017 odpowiada na to wyzwanie, i czy jest to kwestia w ogóle obecna w dyskursie publicznym na jej temat.

Na podobny problem w warunkach polskich zwraca uwagę na przykład Maria Mendel, która stawia tezę, że być może jesteśmy świadkami końca szkoły w kształcie, w jakim znaliśmy ją od czasu powstania powszechnych systemów edukacji. Ów koniec miałby nastąpić w procesie stopniowej prywatyzacji szkół, która odbywa się często lokalnie poprzez przejmowanie szkół przez prywatne podmioty za względu na koszt, jakim jest ich prowadzenie dla samorządów, i ich nierentowność. Widzimy tu zatem wyraźnie, jak logika rynku wkracza w pole edukacji, każąc szkołom przynosić wymierne korzyści finansowe, których te w oczywisty sposób zapewnić nie mogą. Ponieważ jednak szkoła, jak przypomina Mendel, w swym założeniu jest dobrem wspólnym i powszechnie dostępnym, a jej rolą jest, choćby tylko oficjalnie, niwelować różnice i dawać wszystkim równe szanse skorzystania z awansu społecznego, edukacja poddana logice rynku i prywatyzowana przestanie spełniać te podstawowe założenia. Stanie się dostępna jedynie dla wybranych, posiadających środki finansowe, i będzie pogłębiać różnice społeczne, przyczyniając się do homogenizacji samych uczniów wewnątrz danej szkoły oraz środowiska lokalnego wokół niej (Mendel 2018, s. 5–7). Można tu zaobserwować procesy opisane powyżej, jak choćby zjawisko zamknięcia społecznego klasy średniej, która inwestując w edukację swoich dzieci stara się jednocześnie odgrodzić dostęp do niej dzieciom ze środowisk mniej uprzywilejowanych. Jak jednak zaznacza Mendel, podając przykład konkretnej szkoły, dzięki dobremu przywództwu w szkole społeczność lokalna może przeciwstawiać się tym niekorzystnym z punktu widzenia idei edukacji procesom i wypracowywać rozwiązania, które pozwolą zachować jej powszechny i inkluzywny charakter mimo postępującej prywatyzacji oświaty. Koniec szkoły nie jest zatem przesądzony, a zależy od działania zaangażowanych społecznie obywateli i mających poczucie misji pracowników oświaty (Mendel 2018, s. 8–12).

Na problem przywództwa w edukacji zwraca uwagę wielu innych polskich badaczy edukacji, nawiązując do wspomnianego powyżej wyzwania, jakim jest ekspansja myślenia właściwego dla gospodarki na inne pola życia społecznego, w tym pole edukacji. W kontekście szkół przejawia się to przenoszeniem idei właściwych dla klasycznych teorii zarządzania do zarządzania szkołą, od dyrektorów zatem oczekuje się, że będą w szkołach pełnili rolę podobną do tej, jaką pełnią menadżerowie w firmach, wykazując się przy tym przed władzami oświatowymi wynikami, które łatwo dają się zmierzyć i porównać. Jeden z polskich badaczy edukacji, Roman Dorczak, proponuje nowe podejście do zarządzania w edukacji, które nazywa przywództwem edukacyjnym. Miałoby ono uwzględniać specyfikę edukacji, opierając się na założeniu, że zarządzanie szkołą to przede wszystkim odpowiedzialność za złożony świat relacji międzyludzkich, które się w niej tworzą, a także za wszechstronny rozwój zarówno uczniów, jak i całej społeczności lokalnej, której szkoła jest centrum (Dorczak 2014). Zarówno Dorczak jak i inni badacze zajmujący się przywództwem edukacyjnym podkreślają, że właściwe przywództwo edukacyjne jest jednym z najważniejszych czynników, który może sprawić, że szkoły w skali lokalnej, a systemy edukacji w skali globalnej, będą w stanie odpowiedzieć na wyzwania współczesności, o których wspomnieliśmy powyżej (Mazurkiewicz, Łuczyński 2014). Na wyzwania, jakie stoją przed dyrektorami szkół w skali globalnej, zwracają uwagę też badacze z całego świata; badania nad warunkami pracy i problemami dyrektorów szkół w Wielkiej Brytanii, w USA i w Hong Kongu prowadził brytyjski badacz edukacji Mike Bottery. Przekonuje on, że na całym świecie dyrektorzy szkół spotykają się z podobnymi problemami, pozostając pod presją rządów, które przyjmują neoliberalne dogmaty w polityce edukacyjnej. Nadmiar obowiązków wynikający z rosnącej kontroli finansowej nad szkołami, ale także konieczność pogodzenia w swojej pracy interesów różnych grup interesariuszy, którzy



mają często sprzeczne wizje edukacji, to jedne z najpoważniejszych wyzwań, jakie stoją przed przywódcami edukacyjnymi na świecie (Bottery 2016).

To zagadnienie wydaje się ważne z punktu widzenia naszej analizy, bowiem środowiska dyrektorów szkół w Polsce były jednymi z tych, których głos podczas debaty na temat reformy edukacji był najbardziej słyszalny. Przykładem takiego środowiska jest Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty, którego działalność jest odpowiedzią na opisane powyżej wyzwania, jakie stawia współczesność przed zarządzającymi szkołami. Jest również próbą budowania kapitału społecznego w przyjętym przez Putmana znaczeniu tego pojęcia. Zaangażowanie społeczne grupy zawodowej dyrektorów i nauczycieli może być więc nie tylko wyrazem obrony własnych interesów, ale także zainteresowania losem edukacji i dbałości o jej sprawne funkcjonowanie w kontekście reformy, to od nich zależy bowiem w dużej mierze jej powodzenie, gdyż oni będą w praktyce wprowadzać jej założenia. Warto zatem przyjrzeć się temu, jak w dyskursie pochodzącym od tego środowiska oceniana jest reforma edukacji, oraz jak reforma edukacji odpowiada zdaniem dyrektorów szkół na te opisane powyżej wyzwania.

### 1.3. REFORMA EDUKACJI W POLSCE Z 2017 ROKU – GŁÓWNE ZAŁOŻENIA

Ostatnią kwestią, którą należy omówić w tym rozdziale, jest sama reforma edukacji, która jest przedmiotem dyskursu poddanego analizie w niniejszej publikacji. Zasadniczą zmianą, która wzbudziła również najwięcej emocji i kontrowersji, jest likwidacja gimnazjów i przywrócenie 8-klasowej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum, reforma obejmuje jednak także inne aspekty funkcjonowania systemu oświaty. Warto pamiętać także o politycznym kontekście reformy, która była jednym ze sztandarowych punktów programu wyborczego Prawa i Sprawiedliwości, a jej wprowadzenie jest wynikiem wygranej tej partii w wyborach i uzyskania przez nią bezwzględnej większości w Parlamencie, co pozwala rządowi uzyskać poparcie dla swoich inicjatyw bez konieczności zawierania kompromisów z partią koalicyjną lub innymi partiami obecnymi w Sejmie. Zmiany wprowadzone przez rząd Prawa i Sprawiedliwości obejmują wiele obszarów życia politycznego, społecznego i gospodarczego, reforma edukacji wpisuje się zatem w szereg innych reform takich jak będąca w przygotowaniu reforma szkolnictwa wyższego, reforma sądownictwa czy zmiany polityki socjalnej. Podobnie jak reforma edukacji te pozostałe reformy wzbudziły szereg dyskusji w społeczeństwie, a kontrowersje z nimi związane wynikają zarówno z zastrzeżeń merytorycznych jak i z dużej politycznej polaryzacji społeczeństwa. Warto zatem podczas analizy dyskursu mieć na uwadze ten wątek, bowiem zarówno dyskurs pochodzący ze strony władzy jak i ze strony krytyków reformy wyrażać może interesy polityczne danego środowiska, poparcie dla reformy lub jej krytyka są bowiem często wyrazem poparcia dla rządu lub dla opozycji.

Oficjalne informacje na temat reformy można znaleźć między innymi na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej poświęconej specjalnie tej kwestii (<http://reformaedukacji.men.gov.pl>). Podsumowanie najważniejszych zmian wynikających z reformy oraz odpowiedzi na potencjalne pytania, jakie może ona wzbudzić, znaleźć można w broszurze informacyjnej pt. *Dobra Szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*, która jest dostępna na tejże stronie w wersji elektronicznej (*Dobra szkoła*. MEN). Warto zaznaczyć, że sam tytuł broszury „Dobra Szkoła” oraz jej treść stanowią w oczywisty sposób próbę przekonania społeczeństwa do jej słuszności, nie są więc obiektywne i będą stanowić przedmiot

analizy w dalszej części pracy, jednak dostarcza ona również informacji dotyczących treści ustawy wprowadzającej reformę, które można uznać za fakty dotyczące jej założeń i harmonogramu jej wdrażania, zostaną więc one przytoczone w tym miejscu.

Plan wprowadzenia reformy edukacji został ogłoszony w lutym 2016 roku, wtedy też rozpoczął się szereg debat z różnymi środowiskami dotyczących planowanych zmian w systemie oświaty. Debaty te trwały do czerwca 2016 roku, kiedy to Ministerstwo Edukacji Narodowej przedstawiło ich wyniki i ogłosiło planowane kierunki zmian w polityce oświatowej oraz kształt planowanej reformy. Już we wrześniu 2016 przedstawione zostały projekty ustaw, a niedługo potem, w grudniu 2016 roku, zostały one przyjęte przez Parlament i skierowane do podpisu przed Prezydenta RP. Po podpisaniu przez Prezydenta ustawy wprowadzające reformę weszły oficjalnie w życie w styczniu 2017 roku. Nałożyły one obowiązek na samorządy, aby do 31 marca 2017 roku przyjęły uchwały dotyczące nowej sieci szkół obejmującej wydłużoną o dwa lata szkołę podstawową, wygaszane gimnazja, wydłużone o rok liceum ogólnokształcące oraz inne typy szkół ponadpodstawowych. Wraz z początkiem nowego roku szkolnego 1 września 2017 roku reforma weszła w życie i pierwsi uczniowie szkoły podstawowej poszli do siódmej klasy. W przedstawionym powyżej harmonogramie zwraca uwagę dość szybkie tempo wprowadzania reformy, co może budzić zastrzeżenia wobec jej organizacji. Wątpliwości mogą pojawić się również, gdy zwrócimy uwagę na krótki okres konsultacji społecznych, wydaje się bowiem, że w tak ważnej i skomplikowanej materii, jaką jest kształt systemu oświaty, trudno osiągnąć konsens w kilka miesięcy. Te kwestie pojawiają się zatem w analizowanym materiale badawczym, gdyż przedmiot krytyki reformy oraz sposobu jej wprowadzania.

Przepisy wprowadzające reformę w życie i określające kształt nowego ustroju szkolnego zawarte są w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 – Prawo Oświatowe (Ustawa 2016). Zmiany dotyczące podstawy programowej w nowym typie szkół, a więc jeden z elementów reformy, zawarte są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Rozporządzenie 2017). Te dwa dokumenty stanowią więc podstawę prawną reformy edukacji i precyzują wszelkie wynikające z niej zmiany w systemie edukacji. Będą one stanowić również przedmiot analizy w dalszej części niniejszej pracy.

Podstawowa zmiana wynikająca z reformy to nowy ustrój szkolny, czyli długość poszczególnych etapów edukacji i typ szkół na poszczególnych poziomach. Poprzedni system obejmował 6-letnią szkołę podstawową, 3-letnie gimnazjum, 3-letnie liceum ogólnokształcące, 4-letnie technikum oraz 3-letnią zasadniczą szkołę zawodową. Zgodnie z nowym systemem szkoła podstawowa zostaje wydłużona do 8 lat, likwidacji ulega gimnazjum, liceum ogólnokształcące zostaje wydłużone do 4 lat, technikum zostaje wydłużone do 5 lat, a w miejsce zasadniczej szkoły zawodowej powstaje 3-letnia szkoła branżowa I stopnia, 2-letnia szkoła branżowa II stopnia oraz 3-letnia szkoła specjalna przysposabiająca do pracy. Utrzymana zostaje szkoła policealna, która stanowi uzupełnienie edukacji po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej. Ponieważ reforma została wprowadzona w życie w momencie, gdy część uczniów zaczęła już edukację w gimnazjach lub liceach starego typu, całkowita likwidacja starego ustroju szkolnego i wprowadzenie nowego została wyznaczona na okres do 1 września 2019 roku w przypadku gimnazjów, które nie będą już wtedy funkcjonować, na rok szkolny 2020/2021

w przypadku szkół branżowych, gdy pierwsi absolwenci szkoły branżowej I stopnia pójdą do szkoły branżowej II stopnia oraz na rok szkolny 2023/2024 w przypadku szkół ponadpodstawowych, gdy pierwsi uczniowie ukończą technika nowego typu. Publikacja ta powstaje zatem w momencie, gdy reforma nie została jeszcze w pełni zrealizowana i można obserwować tylko jej krótkoterminowe skutki.

Zmianie ulegnie także system egzaminów zewnętrznych. W miejsce sprawdzianu po szkole podstawowej i egzaminu gimnazjalnego wprowadzony zostanie egzamin po ósmej klasie szkoły podstawowej, z języka polskiego, języka obcego, matematyki i jednego wybranego przedmiotu, który będzie podstawą do ubiegania się o przyjęcie do szkoły ponadpodstawowej. Uczniowie liceów ogólnokształcących, techników i szkół branżowych II stopnia będą zdawać egzamin maturalny i uzyskają świadectwo dojrzałości uprawniające do ubiegania się o przyjęcia na studia wyższe. Ponadto absolwenci szkół branżowych I i II stopnia będą zdawać egzamin poświadczający kwalifikacje do wykonywania zawodu. Wprowadzony zostaje również obowiązek zdania jednego przedmiotu rozszerzonego na maturze na poziomie przynajmniej 30%.

Zmiany dotyczą także podstawy programowej – we wszystkich typach szkół będzie stopniowo wprowadzana nowa podstawa programowa, oznacza to również przygotowanie i wprowadzenie nowych podręczników do poszczególnych przedmiotów. Reforma dotyczy także innowacji pedagogicznych, od tej pory nauczyciele nie będą musieli konsultować pomysłów na innowacje z kuratorium, będą więc mieli w tej kwestii więcej autonomii. Szkoły będą miały także obowiązek ustalenia zasad wolontariatu w szkole. Ostatnia zmiana opisana w broszurze MEN dotyczy wprowadzenia oddziału przygotowawczego dla uczniów przybywających zza granicy. Poza zmianą podstawy programowej zmiany te nie wywołują raczej większych kontrowersji, nie są zatem przedmiotem wypowiedzi, które zostały poddane analizie.

Po przedstawieniu kontekstu politycznego, harmonogramu, podstawy prawnej oraz głównych założeń reformy znamy już zatem pełen kontekst przedmiotu naszej analizy. Najważniejsze teorie socjologiczne dotyczące systemu edukacji, główne wyzwania i problemy edukacji u progu XXI wieku oraz treść samej reformy stanowią podstawę teoretyczną, która pozwoliła nam odnieść analizę materiału badawczego do obecnych w dyskursie naukowym teorii oraz do faktów o reformie. Rozdział ten nie stanowi oczywiście wyczerpującego przeglądu wszystkich prac teoretycznych i badawczych dotyczących edukacji oraz opisu całego kontekstu wprowadzenia reformy edukacji w Polsce, jest jedynie próbą przybliżenia tych koncepcji i tych zagadnień, które wydają się istotne z punktu widzenia niniejszego opracowania.



## **ROZDZIAŁ 2. KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU**

### **– PODSTAWY TEORETYCZNE, METODA BADAWCZA**

Po zapoznaniu się z kontekstem teoretycznym dotyczącym edukacji warto przybliżyć metodę badawczą, którą posłużono się w analizie zebranego materiału. Dyskurs, który jest przedmiotem badań opisanych w niniejszej publikacji, jest pojęciem, które pojawia się w pracach teoretycznych wielu dziedzin nauk społecznych i humanistycznych. Szczególną odmianą analizy dyskursu jest Krytyczna Analiza Dyskursu, która może być uznawana niejako za pomost pomiędzy socjologią a językoznawstwem. Ten rozdział jest zatem poświęcony Krytycznej Analizie Dyskursu jako metodzie badawczej, która jest wykorzystywana właśnie na gruncie socjologii do analizy zjawisk społecznych wykraczających poza samą warstwę językową badanego dyskursu. W pierwszej części przybliżono podstawy teoretyczne KAD, jej historię, głównych przedstawicieli, przedmiot badań oraz cel, jaki stawiany jest przed badaczem zajmującym się tą metodą analizy dyskursu. W kolejnej części rozdziału zaprezentowana zostanie konkretna propozycja wykorzystania tego narzędzia w analizie materiału badawczego dotyczącego reformy edukacji w Polsce, a zatem metody badawcze, problem i pytania badawcze oraz kategorie, którymi posłużono się w przedstawionej w kolejnym rozdziale analizie.

### **2.1. KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU – PODSTAWY TEORETYCZNE**

Krytyczna Analiza Dyskursu jest metodą badawczą, czy też dyscypliną naukową, stosunkowo młodą, rozwijaną na świecie dopiero od lat 80. XX wieku. Wielu badaczy, którzy posługują się w swoich pracach tą metodą, zaznacza, że wciąż spotyka się ona w polskim środowisku socjologicznym ze sceptycyzmem i budzi liczne kontrowersje. Należy ona bowiem do metod nazywanych „miękkimi”, czyli jakościowych, którym zwolennicy metod ilościowych, nazywanych „twardymi”, zarzucają mniejszą obiektywność, gdyż miałyby dawać wyniki trudniejsze do zweryfikowania (Jabłońska 2006, s. 53–54; por. Kopytowska, Kumięga 2017, s. 177–180). Krytyczna Analiza Dyskursu jest metodą badania jakościowego szczególnie i wciąż jeszcze nie cieszy się powszechnym uznaniem badaczy. Jej wyjątkowość polega między innymi na tym, że od badacza posługującego się tą metodą wymaga się zaangażowania w opisywane zjawisko i zajęcia wobec niego stanowiska. Badacz nie może zatem pozostać obiektywny wobec przedmiotu swojego badania, co jest kolejnym podstawą kolejnego zarzutu stawianego KAD. Zdaniem krytyków daje ona bowiem wyniki, których nie da się sfalsyfikować, nie spełnia ona zatem kryteriów naukowości (Kopytowska, Kumięga 2017, s. 179).

Z drugiej jednak strony można te same cechy KAD, które stanowią przedmiot krytyki, uznać za jej zalety. Nie można zapominać o tym, że wielu socjologów angażuje się w badane przez siebie zjawiska, które często są mocno związane z polityką i polaryzują społeczeństwo. Obiektywizm, którego wymaga się od badacza, staje się zatem często udawany, KAD zaś pozwala badaczowi jawnie opowiedzieć się po stronie, którą uważa za słuszną, a dokonywane w tym nurcie analizy stają się nie tylko opisem rzeczywistości ale także głosem w debacie. Ponadto analiza dyskursu ma, jak to opisują Monika Kopytowska i Łukasz Kumięga (2017, s. 199), abdukcyjny charakter, zatem zmusza badacza do konstruowania wniosków na podstawie analizy danych, następnie powrotu do badanego materiału i ewentualnych zmian założeń teoretycznych w toku dalszej analizy. Sprawia to, że teorie, którymi posługuje się badacz, są lepiej dopasowane do zebranego materiału, są konstruowane w toku badań, a nie *a priori*. Dostrzec można tu zatem podobieństwo do innych metod jakościowych, w tym do tzw. teorii ugruntowanej, która jest stosowana przez badaczy jakościowych w naukach społecznych.

Przyczyną, dla której rośnie popularność różnych metod analizy dyskursu, w tym KAD, są również dające się zaobserwować zmiany w rzeczywistości społecznej. Coraz większą wagę przywiązuje się do bowiem do praktyk komunikacyjnych w konstruowaniu rzeczywistości społecznej, a rola komunikacji jest dostrzegana coraz wyraźniej nie tylko przez badaczy, ale także chociażby przez polityków. Aleksandra Grzymała-Kazłowska (2004, s. 13) zauważa, że „zainteresowanie dyskursem wiąże się z głębokimi przemianami społecznymi i wizją współczesnego społeczeństwa jako społeczeństwa zdominowanego przez praktyki komunikacyjne oraz przekonaniem, że rzeczywistość jest konstruowana w procesie komunikacji”. Na to samo zjawisko zwraca uwagę Barbara Jabłońska (2013, s. 50; por. Van Dijk 2013, s. 252), pisząc o przyjmowaniu dyskursywnego charakteru przez relacje społeczne. Dowodzi ona, że to w codziennej komunikacji wytwarzają się zdarzenia społeczne i relacje między ich uczestnikami. Analiza tych zdarzeń wymaga zatem od badacza zwrócenia uwagi na doniosłą rolę dyskursu w ich konstruowaniu, więc KAD okazuje się niezbędna do analizy zjawisk społecznych wykraczających poza sam dyskurs, bowiem daje mu do tego najlepsze narzędzia. Warto przytoczyć tutaj słowa Marka Czyżewskiego, Sergiusza Kowalskiego oraz Andrzeja Piotrowskiego, innych polskich badaczy zajmujących się KAD, którzy przekonują, że badanie współczesnych problemów społecznych nie może się często obyć bez analizy dyskursu:

*W ostatnich latach w polskich środowiskach socjologicznych – a także wśród historyków, politologów i reprezentantów innych nauk społecznych – narasta świadomość wagi problematyki dyskursu i jego metodycznych, jakościowych badań. Pomijany dotąd obszar badań i deprecjonowane metody zyskują uznanie, wbrew uprzedzeniom w stosunku do metod jakościowych i powszechnemu przekonaniu o wszechmocy badań ilościowych. Poniekąd modna staje się teza, że procesy komunikowania się w życiu społecznym są ważne, że ważne jest „stawianie się” i „konstruowanie” rzeczywistości społecznej w toku publicznej komunikacji...” (Czyżewski, Kowalski, Piotrowski 1997, s. 9).*

Nie dziwi zatem, że mimo młodego wieku KAD jest dyscypliną, która rozwija się szybko i zdobywa coraz więcej zwolenników, i którą cechuje, jak zauważają Kopytowska i Kumięga,

wysoki jak na jej krótki staż stopień zorganizowania, przejawiający się między innymi wyodrębnieniem kilku szkół badawczych w ramach KAD, powstaniem kierunków studiów wyższych, które włączają te dyscyplinę w program nauczania, czy pojawieniem się szeregu uznanych publikacji na jej temat (Kopytowska, Kumięga 2017, s. 177–179).

Pracą, którą można uznać za pionierską w tej dziedzinie, była opublikowana w 1989 roku książka *Language and Power* autorstwa Normana Fairclougha. Przedstawia on w niej analizę retoryki politycznej i reklamy w Wielkiej Brytanii lat 80. XX wieku, łącząc analizy językoznawcze oraz badania rzeczywistości społecznej konstruowanej poprzez praktyki językowe (Warzecha 2014, s. 165). Norman Fairclough jest czołowym przedstawicielem pierwszej ze szkół w ramach KAD – tzw. szkoły brytyjskiej. Na tle innych szkół wyróżnia się ona silnym zakorzeniem w językoznawstwie, jej przedstawiciele czerpią między innymi z lingwistyki systemowej oraz semiotyki społecznej Michaela Hallidaya oraz z koncepcji dyskursu wypracowanej przez Michela Foucaulta. Kolejna odmiana KAD to szkoła holenderska o kognitywnym nachyleniu, której najwybitniejszym przedstawicielem jest Teun van Dijk. Jego prace poświęcone analizie dyskursu rasistowskiego w społeczeństwie holenderskim powstawały już w późnych latach 70. i latach 80. XX wieku, położyły więc podwaliny pod szczególnie typ analizy dyskursu nazwany później krytycznym, natomiast opublikowany w 1993 artykuł w czasopiśmie *Discourse and Society* jest często uznawany za programowy dla całej dyscypliny. Trzecia ze szkół KAD to odmiana niemiecka, najsilniej czerpiąca z teorii Michela Foucaulta, której najwybitniejszym przedstawicielem jest Siegfried Jäger. Ostatni z wariantów KAD w tej klasyfikacji to szkoła austriacka skupiona wokół Ruth Wodak, której badania dotyczą przede wszystkim historycznej analizy dyskursu antysemitycznego w Austrii. Warto tutaj również zaznaczyć, że dyscyplina ta jest rozwijana także w Polsce; jedną z jej prekursorów w naszym kraju była Anna Duszak pracująca w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, natomiast współcześnie zajmują się nią między innymi Barbara Jabłońska w Krakowie, czy Marek Czyżewski w Łodzi.

### 2.1.1. Definicje dyskursu w KAD

Po zapoznaniu się z krótką charakterystyką tej dyscypliny warto poświęcić chwilę temu, co właściwie jest przedmiotem analizy w KAD czyli dyskursowi. Już sama definicja pojęcia „dyskurs” stwarza pewien problem, co, jak zauważa Jabłońska (2006, s. 55), jest jedną z przyczyn, dla których KAD spotyka się z zarzutami o nieprecyzyjność w określeniu przedmiotu swoich badań. Pojęcie to zrobiło bowiem zawrotną karierę w wielu naukach humanistycznych i jest używane zamiennie z językiem, komunikacją lub tekstem jako ich „uczony” odpowiednik, można więc czasem mieć wątpliwości, czy cokolwiek jeszcze samo w sobie znaczy. Ponadto słowo „dyskurs” było tradycyjnie, zwłaszcza w europejskiej tradycji językoznawczej, kojarzone raczej z wypowiedzią ustną w odróżnieniu od „tekstu” czyli wypowiedzi pisemnej. Jest to więc pojęcie nie tylko polisemiczne, ale także używane w pracach teoretycznych i badawczych w wielu różnych znaczeniach, również w naukach społecznych, konieczne jest zatem uściślenie, co przez nie rozumiemy. Warto przypomnieć, jak rozumieją dyskurs badacze uznani za prekursorów i głównych reprezentantów KAD w różnych jej odmianach, oraz jak rozumieją oni pojęcia okołodyskursowe takie jak tekst czy kontekst.

Norman Fairclough oraz cała brytyjska szkoła KAD uznają za przedmiot swoich badań związki między dyskursem a działaniami społecznymi. Fairclough wyjaśnia, że „KAD postrzega dyskurs – używanie języka w mowie i piśmie – jako formę *praktyki społecznej*” (Fairclough,

Wodak 2006, s. 1047). Zwraca on uwagę nie tylko na relacyjny, ale również na dialektyczny charakter tego związku: „[z]wiązek dialektyczny ma charakter dwustronny: wydarzenie dyskursywne jest kształtowane przez sytuacje, instytucje i społeczne struktury, ale też samo na nie wpływa” (Fairclough, Wodak 2006, s. 1047). Według Fairclougha dyskurs nie jest zatem konkretnym użyciem języka, jest raczej praktyką społeczną, która przejawia się w konkretnej wypowiedzi lub tekście. U Kopytowskiej i Kumięgi możemy znaleźć podsumowanie zaproponowanych przez Fairclougha ujęć dyskursu i sposobów, w jakie staje się on elementem działania społecznego – „[s]ją to: 1. Dyskurs jako element aktywności społecznej w ramach działania (...), 2. Dyskurs jako reprezentacje własnych działań bądź działań innych aktorów społecznych, 3. Dyskurs jako sposób bycia, czyli jako element tworzący tożsamość” (Kopytowska, Kumięga 2017, s. 186).

Rozważania Fairclougha na temat dyskursu są mocno zakorzenione w perspektywie językoznawczej, uważa on, że język, lub też „semioza”, jest nieredukowalnym składnikiem procesów społecznych. Traktuje on język jako bardziej trwałą strukturę społeczną w odróżnieniu od jednostkowych zdarzeń społecznych, którymi są konkretne teksty i wypowiedzi czyli przypadki użycia języka. Spójność między tymi poziomami zależna jest od poziomu pośredniego, czyli od praktyki społecznej, którą dla Fairclougha jest dyskurs lub „porządek dyskursu” (Warzecha 2014, s. 173–174). Język, podobnie jak inne struktury społeczne takie jak struktury ekonomiczne czy polityczne, to pewien byt abstrakcyjny, zestaw potencjalnych możliwości działania społecznego, tekst zaś, czyli zdarzenie społeczne, jest konkretną reprezentacją tych struktur. Związki między tymi poziomami są bardzo złożone i zależne od wielu czynników, praktyka społeczna wyznacza, które z tych potencjalnych możliwości są wybierane częściej, które rzadziej, a które kompletnie pomijane. Samo wytwarzanie zaś konkretnych zdarzeń społecznych nie jest według Fairclougha zależne jedynie od nadrzędnych struktur, ale również od wyborów jednostkowych aktorów społecznych, zakłada więc on podmiotowość jednostek w posługiwaniu się dyskursem w granicach wyznaczonych przez szersze struktury. Porządek dyskursu jest więc dla Fairclougha sposobem wytwarzania znaczeń w działaniu społecznym spośród dostępnych możliwości. W ramach porządku dyskursu wyróżnia on „gatunki”, czyli sposoby działania, np. formy rozmowy, wykładu, artykułu naukowego itp., „dyskursy”, czyli sposoby reprezentacji życia społecznego i autoreprezentacji danych grup społecznych, np. dyskurs ekonomiczny, dyskurs edukacyjny, dyskurs polityczny, oraz „style”, czyli sposoby korzystania z języka charakterystyczne dla danego sposobu bycia. Jak widać, w tym ujęciu dyskurs jest pojęciem o węższym znaczeniu, stanowiącym jedynie jedną z form użycia języka obecnych w porządku dyskursu. To porządek dyskursu będzie więc według Fairclougha decydował o tym, które sposoby konstruowania znaczeń w działaniu społecznym spośród możliwości dostępnych w języku będą akceptowalne, które będą powszechne i dominujące, a które zostaną uznane za alternatywne (Warzecha 2014, s. 175–180).

Podobne rozumienie dyskursu proponuje Ruth Wodak, która, czerpiąc z zaproponowanej przez Fairclougha kategorii gatunku, zwraca uwagę na związki pola działania oraz tematów dyskursu, przejawiające się właśnie w tym, które gatunki aktualizują się w danym polu i w danym temacie dyskursu (Kopytowska, Kumięga 2017, s. 187). Podkreśla ona również charakterystyczne dla środkowoeuropejskiej tradycji lingwistycznej rozróżnienie między tekstem a dyskursem, co wyjaśnia, cytując definicję dyskursu i tekstu Jaya Lemkego:

*Kiedy mówię o dyskursie w ogólności, zwykle mam na myśli działanie społeczne nadawania znaczenia za pomocą języka lub innych*

*systemów symbolicznych w określonej sytuacji i otoczeniu (...). Za każdym razem, kiedy nadawane jest określone znaczenie, charakterystyczne dla tych dyskursów, powstaje konkretny tekst. (...) Kiedy chcemy skupić się na konkretnych cechach zdarzenia i sytuacji, mówimy o tekście. Kiedy chcemy przyjrzeć się wzorcom, wspólnym cechom, relacjom dotyczącym różnych tekstów i okazji, możemy mówić o dyskursach* (Lemke 1995, s. 7; za: Wodak 2011b, s. 18).

Wodak wprowadza do analizy dyskursu również kategorię kontekstu, co zwraca uwagę na szeroki zakres refleksji typowej dla KAD, która wychodzi poza analizę jedynie warstwy językowej, lecz bierze również pod uwagę polityczny, społeczny, czy historyczny wymiar sytuacji komunikacyjnych. Kopytowska i Kumięga wymieniają za Wodak cztery poziomy kontekstu, to jest kontekst tekstualny, czyli bezpośrednie otoczenie językowe tekstu, kontekst intertekstualny, czyli relacje danego tekstu z innymi wypowiedziami i dyskursami, kontekst instytucjonalny, czyli sytuacyjny kontekst danego działania społecznego, oraz kontekst społeczno-polityczny, czyli najbardziej szeroki kontekst zjawisk społecznych na poziomie makro; poziomy te stanowią ramy dla funkcjonowania danego dyskursu (Kopytowska, Kumięga 2017, s. 188). Widzimy zatem, że koncepcja Wodak jest w wielu miejscach zbieżna z propozycją teoretyczną Fairclougha, oboje bowiem rozumieją dyskurs jako szersze spektrum praktyk społecznych, które przejawiają się w konkretnych zdarzeniach w formie tekstów lub wypowiedzi. Wiedeńska szkoła KAD proponuje jednak spojrzenie na analizę dyskursu, która wykracza poza językową analizę praktyki dyskursywnej, zwracając również uwagę na kontekst, zwłaszcza w odniesieniu do historycznych badań nad dyskursem, ze względu na co bywa czasem nazywana Historyczną Analizą Dyskursu.

Należący do holenderskiej szkoły KAD Teun van Dijk postrzega dyskurs nieco inaczej, kładąc nacisk na indywidualne i społeczne struktury poznawcze oraz wiedzę, które są pomostem łączącym abstrakcyjną strukturę języka i konkretne społeczne działania komunikacyjne. Dyskurs jest dla niego działaniem i interakcją w sytuacji społecznej, z tego powodu podejście to nazywane bywa kognitywno-interakcjonistycznym (Kopytowska, Kumięga 2017, s. 188). Jak pisze van Dijk:

*dyskurs jest zdarzeniem komunikacyjnym. Oznacza to, że ludzie używając języka, by przekazywać różne idee i przekonania (lub by wyrażać emocje). Robią to zaś w ramach wyznaczonych przez przebieg bardziej złożonych sytuacji społecznych. (...) Cokolwiek by zachodziło w ramach owych złożonych sytuacji, uczestnicy komunikacji robią coś, co wykracza poza poziom przekazywania przekonań: wchodzi w interakcje* (Van Dijk 2006, s. 1021).

Barbara Jabłońska (2013, s. 51), podsumowując teorię dyskursu zaproponowaną przez Van Dijką, zwraca uwagę, że rozumie on dyskurs trojako: jako użycie języka, przekazywanie idei i interakcję. Podkreśla również, że między praktyką dyskursu a rzeczywistością społeczną, w ramach której odbywają się zdarzenia komunikacyjne, zachodzi sprzężenie zwrotne, użycie języka wpływa na przekonania użytkownika o świecie, dynamika interakcji wpływa na dobór środków językowych, przekonania decydują o rozwoju sytuacji itd. Van Dijką będą zatem



interesować potoczne znaczenia, jakie są nadawane rzeczywistości w przebiegu komunikacji, wynikające ze struktur poznawczych uczestników interakcji. Co ważne, Van Dijk postuluje traktowanie w analizie dyskursu równorzędnie wypowiedzi pisemnych i ustnych, zaznacza on, że „teksty, podobnie jak wypowiedzi, również mają swych „użytkowników”, a mianowicie autorów i czytelników. Możemy więc też mówić o „komunikacji pisemnej” (...) A zatem, mimo szeregu znaczących różnic, między językiem mówionym i pisanym istnieje dostatecznie dużo podobieństw, by usprawiedliwić objęcie obu trybów komunikacji jednym ogólnym pojęciem „dyskursu”” (Van Dijk 2001, s. 11). Podobnie jak u Ruth Wodak również w tym podejściu do analizy dyskursu kluczowe znaczenie mają konteksty, jednak dla Van Dijka nie są one obiektywnymi sytuacjami społecznymi, w których odbywa się komunikacja, a raczej modelami mentalnymi albo „subiektywnymi modelami (doświadczeniami) epizodycznymi uczestników, które są tworzone (i aktualizowane) dynamicznie w trakcie interakcji” (Van Dijk 2008, s. 220). Konteksty te mogą być analizowane zarówno na poziomie mikro, gdy dotyczy bezpośrednich interakcji między jednostkami, oraz na poziomie makro, czyli państw, miast lub organizacji. Badacz może zatem stawiać pytanie nie tylko o treść danej wypowiedzi i charakter jej przynależności do szerszego porządku dyskursu, ale także o intencje jej autora, co zresztą, jak zaznaczają Kopytowska i Kumięga, bywa krytykowane w tym podejściu, gdyż wątpliwości może budzić, czy jest to w ogóle możliwe.

Jeszcze inną definicję dyskursu proponuje Siegfried Jäger, przedstawiciel niemieckiej szkoły KAD, dla którego jest to „przepływ wiedzy – oraz/lub cała zgrupowana wiedza społeczna – na przestrzeni całego czasu, determinujący czyny indywidualne i zbiorowe oraz/lub działania formatywne, kształtujący społeczeństwo, a tym samym sprawujący władzę” (Jäger 2001; za: Kopytowska, Kumięga 2017, s. 189). Przedmiotem badania w KAD są dla niego fragmenty tak rozumianego dyskursu, które splatają się ze sobą w poszczególnych tekstach i wypowiedziach. Zebrane wokół jednego tematu tworzą wątki dyskursu, a zadaniem badacza jest wyłapać je i wydobyć na powierzchnię i to one poddawane są właściwej analizie (Fairclough, Wodak 2006, s. 1055). W tym rozumieniu dyskurs jest zatem abstrakcyjnym, uogólnionym zasobem wiedzy zbiorowej, która ma swoje korzenie w przeszłości, przejawia się w teraźniejszości i będzie wpływać na przyszłość. Te fragmenty dyskursu, które ujawnią się poprzez ich manifestację w tekstach i wypowiedziach, powodują, że określone wizje świata społecznego zostają uznane za powszechne i obowiązujące. W tym podejściu do KAD szczególnie nacisk kładzie się na manipulacyjny i ideologiczny charakter dyskursu, który przez uwypuklenie niektórych wątków i pomijanie innych wpływa na świat społeczny kształtując go według dominującego w danym momencie porządku. W porównaniu z innymi szkołami mniejsze znaczenie przywiązywane jest tu do językowej analizy tekstów, co, jak wskazują Kopytowska i Kumięga (2017, s. 190), bywa poczytywane za słabość tego wariantu KAD.

Warte przytoczenia są również sposoby, w jakie rozumieją dyskurs Jürgen Habermas, Michel Foucault i Pierre Bourdieu, bo, chociaż nie są oni zaliczani do grona przedstawicieli KAD, to ich koncepcje stały się inspiracją dla tej metody analizy dyskursu i stanowią dla niej podbudowę teoretyczną. Barbara Jabłońska zwraca uwagę, że wspólne dla tych trzech teoretyków jest przekonanie o centralnej roli języka i procesów komunikacyjnych w kształtowaniu rzeczywistości społecznej. Tym, co ich różni, jest jednak interpretacja wpływu, jaki dyskurs ma na społeczeństwa. Jak pisze Jabłońska, język u Foucaulta i Bourdieu ma charakter „diaboliczny”, czyli służy jako nośnik relacji władzy lub przemocy symbolicznej. Podążając tym tropem, w analizie dyskursu będziemy kładli nacisk na to, w jaki sposób przyczynia się on do

utrzymania dominacji jednych grup społecznych nad innymi. Koncepcję Habermasa nazywa Jabłońska „angelizmem”, gdyż w jego rozumieniu dyskurs ma charakter spajający, a w idealnej sytuacji komunikacyjnej, gdy wszyscy aktorzy w danej interakcji komunikują się z równego poziomu i mają równy dostęp do wiedzy oraz władzy nad środkami dyskursu, może on stać się płaszczyzną dla osiągnięcia konsensu (Jabłońska 2006, s. 57–58).

### 2.1.2. Źródła teoretyczne KAD

Po zapoznaniu się z definicjami dyskursu, które proponują klasycy KAD oraz inni teoretycy, w koncepcjach których odgrywa on znaczącą rolę, warto pochylić się również nad źródłami teoretycznymi, z których wypływa krytyczna refleksja nad dyskursem. Główną inspiracją dla niej stanowią analizy stosunków społecznych rozwinięte w „zachodnim marksizmie”. Zaproponowane w tym nurcie teorii społeczeństwa oprócz opisu nierównych stosunków społecznych w sferze gospodarczej kładą również nacisk na kulturowy aspekt dominacji jednych grup nad innymi, która miałaby być podtrzymywana i legitymizowana także przez kulturę i panującą ideologię. Szczególne znaczenie dla KAD miały prace takich klasyków myśli społeczno-politycznej jak Antonio Gramsci i Louis Althusser oraz przedstawicieli tzw. szkoły frankfurckiej, w tym wspomniany już Habermas (Fairclough, Wodak 2006, s. 1049).

Zgodnie z koncepcją Gramsciego panowanie klasy kapitalistycznej utrzymywane jest nie tylko przez aparat przemocy i przymusu, który sytuował on w polu politycznym, ale także przez przyzwolenie większości na jej dominację, która jest legitymizowana przez panującą ideologię. Ten drugi rodzaj panowania nazywa on „hegemonią” i wskazuje, że odbywa się on w instytucjach i strukturach życia zbiorowego właściwych dla „społeczeństwa obywatelskiego”. Jedną z takich instytucji jest na przykład szkoła, co odsyła nas do opisanych w poprzednich rozdziałach teorii roli edukacji w społeczeństwie, a ich zadaniem jest wypracowanie „woli zbiorowej”, która pozwoli na utrzymanie *status quo*, czyli będzie wyrażać interes klasy dominującej. W ten sposób ideologia, przejawiająca się w strukturach i praktykach życia codziennego, będzie przyczyniać się do uznania kapitalistycznych stosunków społecznych za normalne przez większość (Warzecha 2014, s. 168; por.: Fairclough, Wodak, 2006, s. 1049).

Teoria ideologii w takim rozumieniu została rozwinięta w szczególności przez Louisa Althussera, dla którego nie była ona jedynie zbiorem idei, lecz, jak piszą Fairclough i Wodak, wiązała się „z materialnymi praktykami zakorzenionymi w społecznych instytucjach, takimi na przykład jak sposób organizacji nauczania w klasach szkolnych” (Fairclough, Wodak 2006, s. 1049–1050). Rozróżnia on również „aparaty represyjne” oraz „aparaty ideologiczne” państwa, które odpowiadają mniej więcej koncepcji „społeczeństwa politycznego” i „społeczeństwa obywatelskiego” zaproponowanej przez Gramsciego. Aparaty ideologiczne takie jak na przykład szkoła, media, czy rodzina działają więc zgodnie z regułą ideologii, a za ich pośrednictwem ideologie oraz dyskursy „materializują” się w praktykach życia codziennego. Zgodnie z deterministycznym poglądem Althussera ideologia odgrywa również kluczową rolę w konstruowaniu tożsamości jednostek i pozycjonuje je w strukturze społecznej jako podmioty, bowiem rozpoznają one swoją podmiotowość dopiero we własnym odbiciu w ideologii i wobec niej (Warzecha 2014, s. 168). Dyskurs można zatem w tym ujęciu rozumieć jako nośnik aparatu ideologicznego, który przekładając się na działania społeczne w ramach rozmaitych instytucji przyczynia się do utrwalania panującej ideologii i konstruuje jednostkowe tożsamości aktorów społecznych.

Określenie „krytyczny” w KAD wyraźnie odnosi się do inspiracji teoretycznych zaczerpniętych z prac przedstawicieli szkoły frankfurckiej, jak wskazują Fairclough i Wodak. Szkoła frankfurcka była rozwinięciem klasycznej myśli marksistowskiej, wypracowano w niej koncepcję, że zjawiska kulturowe można traktować nie tylko jako manifestację panujących w społeczeństwie stosunków klasowych i gospodarczych, ale także jako autonomiczne przejawy sprzeczności występujących w kapitalizmie, jako „wyraz aktualnej społecznej fizjonomii, jak i krytyczne siły negujące istniejący porządek” (Fairclough, Wodak 2006, s. 1050). Habermas zauważył zatem, że „dyskurs może przewyciężyć zakłóconą komunikację, to znaczy nieprzejrzysty, ideologiczny dyskurs odchylający się od idealnej sytuacji mówienia” (Fairclough, Wodak 2006, s. 1050). Opracowana przez niego koncepcja „idealnej sytuacji mówienia” oznacza sytuację, w której wszyscy uczestnicy mają równy dostęp do wiedzy i równą pozycję wyjściową, dzięki czemu mogą w toku komunikacji dojść do konsensu. Dyskurs nie musi zatem służyć jedynie klasie dominującej, ani legitymizować panującej ideologii, może on dawać aktorom społecznym szansę na uzyskanie podmiotowości oraz wykroczenie poza ramy zastanego porządku społecznego w procesie komunikacji. Habermas zaznaczał jednak w swoich pracach, że jest to utopijna wizja dyskursu, pewien postulat na rzecz przejrzystej i demokratycznej komunikacji społecznej, rzadko natomiast daje się zaobserwować w rzeczywistości społecznej (Jabłońska 2006, s. 61–62).

### 2.1.3. Władza i wiedza w KAD

Kluczowe dla zrozumienia podstawy teoretycznej KAD są również koncepcje dotyczące władzy i wiedzy oraz relacji między nimi wypracowane zarówno przez teoretyków, których myśl stała się dla KAD inspiracją, oraz przez samych przedstawicieli tej dziedziny analizy dyskursu. Wspomniana już wyżej koncepcja „hegemonii” Gramsciego wiąże się z zaproponowaną przez Foucaulta koncepcją „biowładzy”, czyli procesu kontroli populacji, który ma na celu zwiększyć jej wydajność i produktywność, a tym samym użyteczność dla gospodarki kapitalistycznej. Tak rozumiana władza wpływa między innymi na ciała i seksualność jednostek poprzez złożone relacje wiedzy i władzy, a także poprzez kontrolę dyskursu – tego, co może być powiedziane, i tego, co powiedziane być nie może (Warzecha 2014, s. 168). Jak dowodzi Foucault, „władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; (...) nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nią pola wiedzy, ani też wiedzy, które nie zakłada i nie tworzy władzy” (Foucault 1993, s. 34). Ta władza-wiedza zdaniem Foucault jest siłą, która umożliwia wyłanianie się dyskursów i wypowiedzi. Zgodnie z tą koncepcją badanie dyskursu musi dotyczyć zatem także kontekstu, w którym jest on tworzony, tego, jak oddziałuje on na rzeczywistość, jak kształtuje cielesność jednostek, oraz tego, jak konstruuje on ich tożsamość, co odwołuje nas do opisanej wyżej roli ideologii, która w podobny sposób tworzy podmiotowość jednostek w ujęciu Althussera (Warzecha 2014, s. 167–168).

Na kategorię władzy wyrażającej się w dyskursie zwraca uwagę również Fairclough, który pisze, że „[p]raktyki dyskursywne – poprzez sposoby, w jakie reprezentują rzeczy i pozycjonują ludzi – mogą mieć zasadnicze skutki ideologiczne, to znaczy mogą wspierać tworzenie i odtwarzanie nierównych relacji władzy między (na przykład) klasami społecznymi...” (Fairclough, Wodak 2006, s. 1047). Co ważne, pewne założenia wynikające z panującej ideologii lub legitymizujące dominację jednych grup nad innymi są często przedstawiane w dyskursie jako zdroworoządkowe, dyskurs staje się więc w tym przypadku narzędziem manipulacji



i umacniania istniejących nierówności społecznych. Przeciętny użytkownik języka nie jest na ogół w stanie rozpoznać ideologicznego charakteru określonych praktyk komunikacyjnych i powtarzanych bez zastanowienia opinii, stając się one bowiem dla większości przezroczyste. To właśnie badacz ma za zadanie wydobyć na powierzchnię te ukryte strategie manipulacji, dominacji i władzy. W swoich pierwszych pracach Fairclough opisywał badania nad dyskursem, który towarzyszył komercjalizacji usług publicznych w Wielkiej Brytanii w latach 80. XX wieku. Politycy zaczęli wówczas wyrażać oczekiwanie, że instytucje publiczne takie jak edukacja, czy służba zdrowia, będą funkcjonować jak podmioty rynkowe i poddadzą się logice rentowności. Dało się to zaobserwować między innymi w zmianie dyskursu dotyczącego tych pól działalności państwa (Fairclough, Wodak 2006, s. 1048). Jednym z nich była właśnie edukacja, o której zaczęto mówić jak o „usłudze”, miała ona przynosić jednostkom wymierne korzyści, dając kwalifikacje niezbędne na rynku pracy i zwiększając szanse na powodzenie w szukaniu pracy, oraz całej gospodarce, przyczyniając się do utrzymaniu wzrostu gospodarczego dzięki zapewnieniu stałego dopływu wysoko wykwalifikowanych pracowników na rynek. Fairclough zauważył również, że rozwój mediów o masowym zasięgu sprawił, że politycy mają dziś bezprecedensową możliwość wywierania wpływu na opinię publiczną. Co za tym idzie, wielu z nich dostrzegło, że jednym z warunków utrzymania popularności i skutecznej realizacji swoich celów politycznych jest umiejętność panowania nad tworzonym dyskursem. Ten proces nazywa Fairclough „technologizacją dyskursu”, co jest wynikiem nie tylko coraz większej świadomości polityków, że dyskurs może służyć ich celom politycznym i ideologii, ale również ogólnego wzrostu refleksyjności, który charakteryzuje późną nowoczesność (Fairclough, Wodak 2006, s. 1049). Możliwość wpływania na dyskurs i wykorzystywania go do realizacji swoich interesów nie jest jednak dostępna jedynie dla władzy i elit, podobna refleksyjność jest także elementem codziennych praktyk zwykłych ludzi, dyskurs zatem może stać się ich orężem w walce społecznej i próbie znoszenia tych nierówności.

Również Van Dijk w centrum swoich rozważań nad dyskursem stawia kategorie władzy i dominacji. W swoich badaniach nad dyskursem rasistowskim przebadął i potwierdził hipotezę, że to elity i produkowany przez nie dyskurs ogrywają kluczową rolę w reprodukowaniu rasizmu. Odbywa się to za pomocą wyrażonych w dyskursie ideologii, które „mentalnie reprezentują podstawowe społeczne cechy grupy – takie jak tożsamość, zadania, cele, normy, wartości, pozycje i zasoby – i są wyrażane, legitymizowane, podtrzymywane oraz podważane w mowie i w piśmie” (Kopytowska, Kumięga 2017, s. 192). W tym kognitywnym ujęciu ideologie wyrażone w dyskursie wpływają więc na to, jak ludzie myślą, jak konstruują rzeczywistość, i jak działają poprzez komunikację, która jest wyrazem tych mentalnych struktur. Van Dijk zauważa również, że władza może się wyrażać także w kontroli nad dyskursem, a nie jedynie w samym dyskursie. Jabłońska (2006, s. 60) wyjaśnia, że w jego rozumieniu władza nad dyskursem to dostęp do zasobów społecznych, które są uważane za wartościowe, czyli do pieniędzy, statusu społecznego, przynależności do pewnych grup, a także wiedzy. Elementem tak rozumianej władzy jest więc kontrola nad kontekstem dyskursu, jego formą, uczestnikami, tematami, stylem, czy sposobem interakcji (Fairclough, Wodak 2006, s. 1054). Jak pisze van Dijk (1993, s. 256):

*Jednym z głównych społecznych zasobów, na których oparta jest władza i dominacja to uprzywilejowany dostęp do dyskursu i komunikacji. Oznacza to, że użytkownicy języka lub komunikatorzy*

*mają większą lub mniejszą swobodę w używaniu specyficznych rodzajów dyskursu, lub w uczestniczeniu w komunikacyjnych wydarzeniach oraz kontekstach.*

Podobnie jak Fairclough czy Foucault uważa on zatem, że dominacja nad dyskursem polega na wytworzeniu przekonania u zdominowanych, że jest ona prawomocna. Jest to tym łatwiejsze, im większa jest kontrola władzy nad instytucjami, w których ten dyskurs jest wytwarzany i reprodukowany, czyli między innymi nad mediami lub szkołami (Jabłońska 2006, s. 61).

Na te dwa aspekty władzy w relacji do dyskursu, czyli władzy wyrażonej w samym dyskursie oraz władzy nad dyskursem, zwraca uwagę również Ruth Wodak. Według niej, w analizie dyskursu w ramach KAD, chcąc uwypuklić przejawy władzy, powinniśmy spróbować odpowiedzieć na następujące pytania: „1) Które strategie dyskursywne legitymizują kontrolę bądź „naturalizują” porządek społeczny? 2) Jak władza manifestuje się w języku? 3) Jak tworzony jest konsensus, akceptacja i legitymizacja? 4) Kto ma dostęp do narzędzi władzy i kontroli i jakie to są narzędzia? 5) Kto jest dyskryminowany i w jaki sposób?” (Wodak 2011a, s. 53–54; za: Kopytowska, Kumięga 2017, s. 191). Ponownie widzimy więc, że uwypuklony jest tu zarówno aspekt dominacji poprzez dyskurs, jak i nad samym dyskursem i jego formą. W swoich badaniach Ruth Wodak skoncentrowała się na przejawach antysemityzmu w dyskursie publicznym w Austrii, wykazując jak poprzez dyskurs legitymizuje się nierówne traktowanie mniejszości przez większość. Tak rozumiana władza wyraża się zatem także poprzez dyskryminację i wykluczenie pewnych grup społecznych, zatem ma ona charakter zdecydowanie negatywny i opresyjny, a zadaniem KAD jest te mechanizmy odsłonić i te manipulacyjne strategie obnażyć.

#### 2.1.4. Przedmiot badań KAD

Po zapoznaniu się z podstawami teoretycznymi KAD i najważniejszymi zagadnieniami, jakie są podejmowane przez badaczy w tej dyscyplinie, warto dookreślić, co właściwie jest przedmiotem badania w KAD. Norman Fairclough i Anna Duszak zaproponowali kilka założeń, które mogą posłużyć za definicję pola badawczego KAD oraz mogłyby być zaakceptowane przez większość badaczy, którzy posługują się tą metodą. Po pierwsze KAD zajmuje się procesami i problemami społecznymi, co oznacza, że przedmiotem jej badań są zjawiska społeczne oraz wzajemne relacje pomiędzy ich dyskursywnymi i niedyskursywnymi elementami. Ma zatem na celu zbadać i wykazać charakter związku między znaczeniem konstruowanym w języku oraz materialnością, w której się ono przejawia. Po drugie dyskurs jest kluczowym czynnikiem w społecznej konstrukcji życia społecznego. Oznacza to, że dyskurs musi być traktowany jako nierozłączny element procesów społecznych, ale także, że ma on siłę sprawczą w konstruowaniu tych procesów, określając sposoby działania aktorów społecznych i ich tożsamości. Po trzecie dyskurs jest ważnym elementem relacji władzy. Kategoria władzy została omówiona powyżej z uwagi na jej centralną pozycję w podbudowie teoretycznej KAD, Duszak i Fairclough podkreślają jednak, że badanie krytyczne powinno koncentrować się na tych przejawach władzy, które można uznać za niesprawiedliwe, te zaś posiadają istotny wymiar dyskursywny. Wreszcie KAD zawiera element szczegółowej analizy treści, zatem w analizie istotne miejsce zajmuje badanie językowych cech tekstu, zarówno pisanego jak i mówionego, a zadaniem badacza jest wykazanie związków między warstwą

językową komunikacji a procesami społecznymi, których jest ona elementem (Duszak, Fairclough 2008, s. 15–19).

Jak zatem widać, zakres badanych zjawisk, które obejmuje pole badawcze KAD, jest szeroki, a dyscyplina ta czerpie z dokonań wielu nauk i stanowi próbę ich syntezy, dając przy tym nową jakość. Rzetelna analiza opisanych zjawisk wymaga bowiem wykorzystania metod znanych nie tylko z językoznawstwa i socjologii, ale także wypracowanych przez inne nauki społeczne. Kopytowska i Kumięga (2017, s. 196–198) podsumowują kilka grup kategorii analitycznych, jakie wykorzystywane są w KAD. Pierwsza grupa to kategorie związane ściśle z językoznawczym charakterem KAD. Przedmiot badań będą tutaj stanowić same akty komunikacyjne, a także ich forma i kontekst, w jakich się pojawiają. Badacze poddają również analizie gatunki obecne w danym tekście, jego struktury gramatyczne, zastosowaną składnię i dobór słów. Kolejna grupa kategorii czerpie z dorobu różnych nauk społecznych, a przedmiotem badania z ich użyciem jest na przykład dychotomia między kategoriami „Swój” i „Obcy”, interdyscyplinarne relacje tekstów i wypowiedzi, gdzie w analizowanym dyskursie zauważyć można przejmowanie cech typowych dla innego dyskursu i ich mieszanie, a także opis strategii stosowanych przez konkretnych aktorów społecznych w procesie komunikacji. Trzeci typ kategorii dotyczy strukturalnych cech dyskursu i procesu komunikacji, takich jak sekwencja wypowiedzi jego uczestników, kryteria na podstawie, których są oni dopuszczani do debaty, czy inne czynności wykonywane w tym procesie. Analizując tę listę kategorii stosowanych przez badaczy posługujących się KAD, można wyraźnie zobaczyć, że jest to metoda łącząca wiele dyscyplin. Na tę interdyscyplinarność KAD zwraca uwagę Ruth Wodak, pisząc, że „KAD nigdy nie miała i nie chce mieć wizerunku „sektory”” (Wodak 2011a, s. 2; za: Warzecha 2014, s. 170). Zarówno Wodak jak i inni przedstawiciele KAD podkreślają wielokrotnie, że ta metoda analizy konstruuje swoje ramy teoretyczne w oparciu o koncepcje wypracowane w wielu innych dyscyplinach wiedzy, a także że to charakter zgromadzonych danych często decyduje o doborze aparatu metodologicznego (Kopytowska, Kumięga 2017, s. 198–199).

W pracach Normana Fairclougha pojawia się jeszcze jedna kategoria, która jest niezwykle istotna, również z punktu widzenia naszej analizy. Chodzi o „dyskursy węzłowe”, czyli strategie dyskursywne, które zawierają w sobie cechy właściwe dla kilku odmiennych dyskursów. Jest to szczególnie typ dyskursu, który skupia w sobie pewnie uproszczone i wybiórcze przedstawienia o wiele bardziej złożonych zjawisk i procesów społecznych, ekonomicznych lub politycznych; pewne aspekty wysuwając na pierwszy plan, inne zaś przemilczając (Warzecha 2014, s. 185). Fairclough dodaje jednak, że, aby dyskurs stał się węzłowym, nie wystarczy, że stanowi on reprezentację czy wyobrażenie pewnego nowego społecznego, politycznego lub ekonomicznego porządku. Dyskurs węzłowy w jego rozumieniu musi mieć także moc materializacji w rzeczywistości społecznego, jej przekształcania zgodnie z zawartymi w nim wyobrażeniami.

Przykładem dyskursu węzłowego, istotnym zwłaszcza z punktu widzenia naszej analizy, jest dyskurs na temat systemu oświaty, który łączy w sobie klasyczny dyskurs edukacyjny, traktujący szkołę jako dobro wspólne, którego zadaniem jest wspierać społeczny i indywidualny rozwój, oraz dyskurs ekonomiczny, wtłaczający ją w logikę rynku. Dyskurs ten ma moc sprawczą, co widać, gdy obserwujemy postępującą komercjalizację usług publicznych, opisywaną zarówno przez samego Fairclougha na przykładzie Wielkiej Brytanii lat 80. XX wieku, jak i we współczesnej Polsce przez badaczy przytaczanych w poprzednim rozdziale. Co więcej, został on przyswojony w debacie publicznej jako niepodważalny i obiektywny; wielu polityków

zdaje się bowiem sugerować, że naturalne jest, że szkoły mają przynosić konkretne korzyści prowadzącym je samorządom, najlepiej, gdyby w ogóle same na siebie zarabiały, a mało kto podważa tę „oczywistość”.

Fairclough postuluje zatem, aby kategoria dyskursów węzłowym stała się przedmiotem badań w ramach KAD. Analizy tych dyskursów miałyby dotyczyć ich powstawania, czyli w naszym przypadku rozpowszechniającego się mieszania dyskursu edukacyjnego i neoliberalnego dyskursu ekonomicznego, relacji między tymi dyskursami i zdobywaniu hegemonii przez dyskursy węzłowe kosztem innych, upowszechniania się tych dyskursów dzięki działaniom instytucji i organizacji różnego typu, zarówno na szczeblu globalnym jak i lokalnym oraz ich materializacji w przestrzeni społecznej, czyli przejścia od wyobrażenia do realnej mocy przekształcania rzeczywistości (Warzecha 2014, s. 186–187).

### 2.1.5. Misja KAD

Po omówieniu przedmiotu badań w KAD warto przybliżyć jeszcze jedną jej cechę, która stanowi istotę tej dziedziny, czyli jej misję. Jak podkreśla wielu praktyków, „KAD nie uważa siebie za beznamiętną i obiektywną naukę społeczną, lecz za naukę zaangażowaną i nastawioną na zmienianie świata” (Fairclough, Wodak 2006, s. 1048). Nie tylko zatem daje ona badaczowi szansę zajęcia stanowiska wobec opisywanej rzeczywistości, ale wręcz z założenia wymaga przyjęcia określonej postawy. Choć może się wydawać, że jest to szczególnie cecha KAD na tle innych metod stosowanych w naukach społecznych, wielu socjologów podkreśla, że socjologia ze swej natury jest nierozzerwalnie związana z polityką i ma charakter normatywny, wykazując ambicje formułowania wskazówek i poprawy opisywanej rzeczywistości społecznej (Jabłońska 2006, s. 58–59; por.: Sztompka 2002, s. 20; Fairclough, Wodak 2006, s. 1048). KAD zatem w tym aspekcie wpisuje się w szereg innych dziedzin nauk społecznych, jednak o jej wyjątkowości stanowi po pierwsze niejako obowiązek moralny opowiedzenia się po stronie zdominowanych i wykluczonych, który nakłada na posługującego się nią badacza, a po drugie jawny charakter tego zaangażowania, gdyż nie udaje ona obiektywizmu, co nie oznacza jednak, że jest mniej naukowa, czy nie podlega tym samym standardom starannej analizy co inne metody. Jak zauważają na przykład Fairclough i Wodak, „[t]ym, co wyróżnia KAD, jest opowiadanie się przez nią po stronie grup zdominowanych i opresjonowanych i przeciw grupom dominującym, a także otwarte deklarowanie motywujących ją interesów emancypacyjnych” (Fairclough, Wodak 2006, s. 1048).

Rolą KAD nie jest zatem jedynie opis analizowanych tekstów pod kątem ich roli w procesach komunikacji, ani nawet ujawnienie strategii manipulacyjnych i ideologii, dzięki którym w dyskursie wyraża się dominacja pewnych grup społecznych, ale także wskazanie kierunku zmian, które umożliwiłyby poprawę praktyk dyskursywnych w celu zniesienia lub przynajmniej zmniejszenia tych nierówności. Tak rozumiana misja KAD nawiązuje zatem do opisanej wyżej teorii dyskursu Habermasa, który opisuje idealną sytuację komunikacyjną, w której wszyscy uczestnicy biorą udział na równych pozycjach, z równym dostępem do wiedzy i równymi szansami kształtowania rzeczywistości społecznej. Podkreśla on znaczenie krytycznej analizy stosunków społecznych, w tym władzy i dominacji, dla rozwoju sfery publicznej, która ma szansę stać się płaszczyzną takiej idealnej nieskrępowanej komunikacji i osiągnięcia konsensu (Jabłońska 2006, s. 59). Podobne zadanie stawia przed krytyczną socjologią również Bourdieu, którego koncepcje przywoływane były w kontekście zaplecza teoretycznego KAD.

Jak przypomina Jabłońska, Bourdieu uważał, że „zadaniem socjologa jest demaskowanie ukrytych stosunków władzy i wskazywanie na te obszary, gdzie władza ta jest nadużywana wobec nieświadomych jej wpływu podmiotów” (Jabłońska 2006, s. 59; por.: Bourdieu 1991). Te postulaty są więc w pełni realizowane przez KAD, która stawia sobie za cel właśnie demaskację tych ukrytych w języku strategii władzy i dominacji oraz bierze w obronę wykluczonych i zdominowanych w dyskursie.

Warto zauważyć, że to zaangażowanie KAD bywa często przedmiotem krytyki wobec tej dyscypliny, oskarża się ją bowiem o brak obiektywizmu i tendencyjność. Przeciwnicy socjologii zaangażowanej zwracają uwagę, że od badań naukowych oczekuje się zwykle neutralności, gdyż w innym wypadku naraża się ona na pokazywanie wykrzywionego zgodnie z tezą badacza obrazu rzeczywistości i tym samym oddalenie się od standardów naukowości. Argumenty te są jednak odpierane przez praktyków KAD, którzy podkreślają, że neutralność w badaniach społecznych oznacza przyzwolenie dla panującego porządku społecznego i *de facto* opowiedzenie się za utrzymaniem *status quo*. Jabłońska przytacza w tym kontekście słowa Alvina Gouldnera, którego zdaniem „socjologia godzi się na niebezpieczeństwa związane z zaangażowaniem po stronie wartości, ponieważ woli zaryzykować, iż skończy na skrzywieniu, niż od niego zacząć, tak jak to czyni dogmatyczna i jałowa socjologia wolna od wartościowania” (Jabłońska 2006, s. 64).

Wydaje się, że spór ten pozostaje nierozstrzygnięty, niezależnie jednak od tego, czy przyjmujemy perspektywę krytyków czy zwolenników socjologii zaangażowanej, docenić należy rolę KAD w poszerzaniu horyzontów badawczych w naukach społecznych. Jak już wspomnieliśmy, znaczenie dyskursu w życiu społecznym nie tylko wzrasta ze względu na niespotkany wcześniej zasięg mediów, które kształtują świadomość ogromnych zbiorowości, ale także na rosnącą świadomość znaczenia dyskursu w procesach kształtowania rzeczywistości społecznej. KAD jest więc odpowiedzią na te zjawiska i wpisuje się we właściwą współczesności tendencję krytycznej analizy rzeczywistości. Odkrywanie ukrytych sensów w języku jest jednak dla badacza również sporym wyzwaniem, ponieważ charakter dyskursu sprawia, że mechanizmy władzy, które są w nim ukryte, pozostają dla nas niewidoczne na pierwszy rzut oka i są przyjmowane bezkrytycznie. Rola badacza polega więc na tym, co Foucault nazywał „archeologią słowa”, czyli na dokopywaniu się do ukrytych znaczeń i ujawnianiu, w jaki sposób mogą się one przyczyniać do reprodukcji określonych stosunków społecznych i ideologii (Jabłońska 2006, s. 65; por.: Foucault 1993).

## 2.2. KAD JAKO METODA BADAWCZA

### 2.2.1. Kontekst badania

Po zapoznaniu się z teoriami dotyczącymi systemu edukacji i jego roli w społeczeństwie oraz z ogólną charakterystyką KAD jako metody analizy dyskursu nie trudno zauważyć obszarów wspólnych, w których metoda ta wydaje się odpowiednia do badania zjawisk związanych z edukacją. Warto jednak zwrócić uwagę na kilka kwestii, które przemawiają właśnie za wyborem KAD jako metody badania dyskursu wokół reformy edukacji w Polsce z 2017 roku. Jak wykazaliśmy w poprzednim rozdziale, szkoła ma do odegrania ważną rolę w nowoczesnym społeczeństwie, ma bowiem przygotować jednostki do zajęcia rozmaitych ról społecznych,



jednocześnie alokując je w strukturze społeczeństwa. Jej wpływ na życie jednostek bywa oceniany różnie, w zależności od przyjętej koncepcji, jako pozytywny, czyli emancypacyjny i dający szanse na awans społeczne według osobistych zasług i umiejętności, lub jako negatywny, czyli reprodukujący podziały społeczne i wyrażający interes klas dominujących. Niezależnie od przyjętej ramy teoretycznej badacze edukacji są zgodni co do tego, że odbywa się ten proces poprzez organizację systemu edukacji jako całości, organizację nauczania w konkretnych szkołach i klasach, treści uznane za kanoniczne w programach nauczania i wiedzę przekazywaną przez konkretnych nauczycieli. Można więc powiedzieć, że odbywa się to poprzez dyskurs, który jest materializowany w tych konkretnych aspektach funkcjonowania systemów edukacji. Do podobnych wniosków dochodzą wspomniani powyżej Gramsci, Althusser, Bourdieu czy Foucault, którzy zwracają uwagę, że powszechna szkoła jest jednym z narzędzi rozpowszechniania dyskursu czy też ideologii i, w zależności od przyjętej koncepcji zaproponowanej przez tych teoretyków, elementem społeczeństwa obywatelskiego jako płaszczyzny dla utrzymywania hegemonii klasy panującej, częścią aparatu ideologicznego, polem dla dokonywanej przez elitę przemocy symbolicznej bądź narzędziem sprawowania biowładzy.

Można więc śmiało stwierdzić, że duża część procesów edukacyjnych, które odbywają się w szkołach, jest wyrazem dyskursu rozumianego jako ogólny porządek organizacji praktyk komunikacyjnych i zakres wiedzy uznawanej za obowiązującą. Dyskurs przejawiający się w działaniach szkoły można łatwo uchwycić zwłaszcza dlatego, że sposób komunikacji w szkole jest wysoce sformalizowany, podlegający jasno określonym regułom, a wiedza przekazywana uczniom określona przez pozostawiające nauczycielom mało swobody programy nauczania. Takim przejawem dyskursu, którego ucieleśnieniem jest system edukacji, będą zatem ogólne wytyczne dotyczące misji szkoły oraz konkretne programy nauczania zawarte w ustawach i rozporządzeniach ministerialnych dotyczących oświaty. W tym wypadku mamy do czynienia z dyskursem o namacalnej mocy transformacji rzeczywistości, gdyż akty prawne mają charakter normatywny i decydują o kształcie systemu oświaty oraz o treściach przekazywanych w podręcznikach i podczas lekcji. Manifestacją dyskursu w procesach edukacyjnych będą również treści przekazywane przez nauczycieli w każdej konkretnej szkole podczas każdej lekcji.

Dyskurs jest tworzony także wokół systemu edukacji, gdyż, jak już wspomnieliśmy, kształt oświaty budzi żywe zainteresowanie rozmaitych grup społecznych, a szkoła dotyczy w jakimś stopniu praktycznie każdego. Przykładem tego może być wzmożone zainteresowanie tematem edukacji w Polsce w konsekwencji ogłoszenia planów reformy edukacji przez rząd Prawa i Sprawiedliwości, a następnie jej wprowadzenia w życie. W różnych głosach przychylnych lub krytycznych wobec reformy można zapewne dostrzec różne wizje oświaty i kryjące się za nimi interesy różnych grup społecznych oraz różne ideologie. Debata na temat edukacji będzie więc polem ścierania się tych wizji i próbą wypracowania konsensu, jak rozumiał rolę sfery publicznej Habermas, lub narzucenia swojej wizji pozostałym jej uczestnikom, podążając za krytycznymi teoriami chociażby Bourdieu czy Foucaulta. Dotychczasowe badania nad dyskursem medialnym dotyczącym edukacji pokazują, że szkoła znajduje się w centrum uwagi zwłaszcza w momentach, gdy podlega zmianom organizacyjnym na skutek zmian politycznych. Główne wątki, jakie pojawiają się w debacie publicznej poświęconej edukacji, to raczej krytyka przeprowadzanych zmian oraz sposobu funkcjonowania szkoły (Farnicka, Nowosad 2018). Można zatem wysnuć wniosek, że szkoła zasadniczo nie spełnia wszystkich stawianych przed nią oczekiwań, a tematem medialnym staje się wówczas, gdy coś w edukacji nie działa lub działa nie tak, jak powinno. Nie dziwi to w świetle teorii edukacji przytoczonych w poprzednim

rozdziale, zgodnie z którymi zadania stawiane przed szkołą są często sprzeczne i trudne do pogodzenia. Warto przypomnieć tu choćby tezę Labaree'ego (patrz 1.1.1.), gdy zwraca on uwagę na te sprzeczności w oczekiwaniach wobec szkoły i interesach, których realizację starają się zapewnić rządy w swojej polityce edukacyjnej (Labaree 2012, s. 17).

### 2.2.2. Konceptualizacja badania

Podobnie stało się w momencie ogłoszenia planowanej reformy edukacji w 2016 roku. Planowane zmiany spotkały się z ogromną krytyką ze strony różnych środowisk, a edukacja stała się jednym z głównych tematów podejmowanych w mediach przez dziennikarzy i polityków. Temat reformy był podejmowany także przez środowisko akademickie, przez pracowników oświaty, czyli dyrektorów szkół i nauczycieli, oraz przez rodziców, którzy podjęli próbę zatrzymania reformy, broniąc swoje dzieci przed reformą ocenianą przez nich jako szkodliwą. Ze swojej strony ministerstwo i zwolennicy reformy próbowali natomiast przekonywać społeczeństwo do jej słuszności i przedstawiać jej dobre strony oraz potencjalne korzyści płynące z jej realizacji. To właśnie ten dyskurs tworzony przez różne środowiska wokół reformy edukacji jest przedmiotem analizy w niniejszym opracowaniu. Zanim przejdziemy jednak do przedstawienia problemu badawczego, wstępnych hipotez i kategorii analitycznych, warto uściślić, którą z przedstawionych definicji dyskursu na gruncie KAD się posłużyliśmy.

Najbardziej adekwatne do opisywanego problemu wydaje się rozumienie dyskursu zaproponowane przez Fairclougha, który definiuje dyskurs jako praktykę społeczną, a wypowiedzi i teksty jako jej przejawy. Dyskurs będzie więc w tym ujęciu abstrakcyjnym systemem nadawania znaczeń rzeczywistości społecznej, wgląd w który daje nam analiza konkretnych tekstów należących do tego dyskursu i będących jego manifestacją. Przekładając to na temat reformy edukacji czyli przedmiotem naszej analizy, można powiedzieć, że dyskurs będzie pewnym porządkiem wyobrażeń i przekonań na temat tego, jak oświata powinna funkcjonować, oraz jak i co należy o niej i w ramach niej mówić. Konkretnie wypowiedzi różnych aktorów społecznych odnoszących się do reformy edukacji będą przejawami tego dyskursu, zatem ich analiza umożliwi nam wgląd w te bardziej abstrakcyjne struktury. Warto tutaj dodać również, że przydatna będzie również koncepcja Ruth Wodak, która rozumie dyskurs podobnie jak Fairclough, lecz wzbogaca pole badań nad dyskursem o kategorię kontekstu, zarówno intra- i interdyskursywnego jak i społeczno-politycznego. Kategoria ta jest przydatna w naszej analizie, gdyż dyskurs na temat reformy edukacji jest nierozdzielnie związany z kontekstem społeczno-politycznym, w jakim została ona wprowadzona. Z jednej strony ma ona bowiem realne przełożenie na życie wielu ludzi, chociażby pracowników oświaty, z drugiej zaś strony jest wynikiem zmiany politycznej, a jej oceny mogą być podyktowane sympatią lub antypatią dla obecnego rządu. Kolejną istotną kategorią, którą uwzględniono w analizie, jest wprowadzone przez Fairclougha pojęcie dyskursów węzłowych, czyli dyskursów, w których łączą się i przenikają strategie charakterystyczne dla wielu innych dyskursów. Wydaje się to tym bardziej zasadne, że sam Fairclough zwracał uwagę w swoich pracach na przenikanie się dyskursu ekonomicznego charakterystycznego dla ekonomii neoliberalnej oraz dyskursu edukacyjnego w sposobie mówienia o systemie oświaty, można zatem przypuszczać, że podobne zjawisko da się dostrzec w polskim dyskursie wokół edukacji.

Ponieważ reforma edukacji wywołała bardzo szeroki oddźwięk społeczny w tak wielu środowiskach, zebranie i analiza wszystkiego, co napisano i powiedziano o reformie edukacji od



momentu jej ogłoszenia, jest niemożliwe ze względu na ogromną liczbę artykułów, wywiadów i wszelkiego rodzaju wypowiedzi pisemnych i ustnych. Z tego powodu konieczne jest ograniczenie zakresu materiału badawczego i wybór niektórych tylko fragmentów dyskursu, a pominięcie innych. Niniejsza publikacja nie rości sobie zatem prawa do bycia kompletną analizą wszelkich wątków obecnych w dyskursie wokół reformy edukacji, gdyż ta wymagałaby szerszych studiów. Przedstawiona w niej analiza jest jedynie próbą uchwycenia kilku najważniejszych kwestii, które pojawiają się i powtarzają w licznych tekstach i wypowiedziach, a zarazem próbą przedstawienia dyskursu pochodzącego z kilku różnych środowisk. Ze względu na czas ogłoszenia planów wprowadzenia reformy, materiał poddany analizie będzie pochodził z okresu od lutego 2016 roku do chwili powstania niniejszego opracowania we wrześniu 2018 roku. Materiał badawczy został tak dobrany, by przedstawić dyskurs pochodzący od trzech różnych grup, są to teksty i wypowiedzi strony rządowej, pracowników oświaty i ich reprezentantów, takich jak związki zawodowe i stowarzyszenia, oraz działaczy społecznych, którzy włączyli się do debaty na temat reformy edukacji, czyli przede wszystkim rodziców. Do analizy zostały włączone zarówno teksty normatywne takie jak ustawy czy oficjalne stanowiska danych stowarzyszeń, jak i wypowiedzi i komentarze na temat reformy publikowane w mediach.

### 2.2.3. Hipotezy badawcze

W oparciu o teorie dotyczące roli edukacji w społeczeństwie można zaproponować kilka wstępnych hipotez badawczych wskazujących na wątki, które mogą pojawić się w dyskursie wokół reformy edukacji. Pierwsza ich grupa dotyczy ogólnej wizji roli oświaty w społeczeństwie. Jedno z opisywanych przez teoretyków podejść wskazuje na jej rolę w zapewnieniu jednostkom szansy na wszechstronny rozwój i zajęcie określonych pozycji społecznych zgodnie z ich umiejętnościami i wkładem pracy. Tak rozumiana oświata będzie zatem służyć również społeczności lokalnej, dla której szkoła jest jedną z ważniejszych instytucji, oraz całemu społeczeństwu, gwarantując jego rozwój nie tylko w wymiarze ekonomicznym, ale przede wszystkim obywatelskim. Zgodnie z inną wizją, opisywaną w kontekście dominacji ideologii neoliberalnej i rosnącej prywatyzacji sfery publicznej, szkoła powinna służyć przede wszystkim gospodarce kraju, przygotowując nowe pokolenia do roli pracowników lub konsumentów. System oświaty konstruowany zgodnie z takim rozumieniem jego roli będzie zatem przede wszystkim odpowiadał na potrzeby rynku i pracodawców, a ocena jego funkcjonowania będzie podlegała bardziej wymiernym kryteriom, które pozwalają określić jego konkurencyjność w porównaniu z systemami innych krajów. Wreszcie trzecia wizja oświaty, której obecność w dyskursie na temat polskiej szkoły wydaje się możliwa w kontekście orientacji politycznej obecnego rządu Prawa i Sprawiedliwości, zakłada, że główną jej rolą jest kształtowanie i wzmacnianie wspólnoty narodowej poprzez krzewienie postaw patriotycznych lub wręcz nacjonalistycznych. Wizje te będą się zapewne przeplatać, tworząc dyskursy węzłowe, o których wspominał Fairclough, warto jednak zwrócić uwagę na to, czy któraś z nich będzie dominować, starając się podporządkować pozostałe. Zgodnie z przekonaniem autora z punktu widzenia wartości ważnych dla demokracji i społeczeństwa obywatelskiego, takich jak choćby szacunek dla indywidualności i różnorodności wszystkich jego członków, otwartość na Obcego, czy dbałość o dobro wspólne, najkorzystniejsza wydaje się wizja szkoły jako dobra społecznego, służącego rozwojowi zarówno jednostek, jak i większych społeczności, i to tej wizji właśnie należałoby oczekiwać w dyskursie o współczesnej polskiej szkole.

Kolejna grupa hipotez badawczych dotyczy interesów poszczególnych grup społecznych wyrażonych w dyskursie na temat reformy oświaty. Wydaje się, że najważniejszymi beneficjentami każdej reformy systemu oświaty powinni być uczniowie, a w konsekwencji całe społeczeństwo, dyskurs wyrażający ich interesy jest zatem najbardziej pożądanym w debacie na temat reformy edukacji w Polsce. Ze względu jednak na dużą rolę edukacji i możliwość wpływu na kształt wielu innych procesów społecznych poprzez zmiany w systemie oświaty niewątpliwie w debacie dadzą się zauważyć również głosy wyrażające interesy innych aktorów społecznych. Grupą, której interesy będą zapewne wyrażone w analizowanym dyskursie, są nauczyciele i inni pracownicy oświaty, gdyż ich sytuacja zawodowa zależy w dużym stopniu od decyzji politycznych. Nawiązując do konfliktowych teorii dotyczących funkcjonowania oświaty można się również spodziewać, że w dyskursie dotyczącym kształtu oświaty będą wyrażać się również interesy elit, w tym elit symbolicznych posługując się koncepcją Bourdieu oraz elit gospodarczych dążących do narzucenia swojej ideologii społeczeństwu poprzez oświatę właśnie. W kontekście omawianego powyżej zjawiska zawłaszczania dyskursu edukacyjnego przez dyskurs ekonomiczny można się spodziewać, że liczne głosy obecne w debacie publicznej będą wyrażać interesy pracodawców.

Warto zwrócić również uwagę na oceny reformy i sposobu jej wprowadzania, które są formułowane w debacie publicznej. Część z nich będzie zapewne podyktowana względami dobra uczniów i tego, jak reforma wpływa na ich szanse edukacyjne a także ogólny dobrostan. W ocenach reformy mogą się również pojawić wątki jej skutków dla pracowników oświaty, w tym przede wszystkim nauczycieli i ich potencjalnych zwolnień. Ważne w ocenie reformy będą zapewne również względy organizacyjne związane z praktyczną stroną wprowadzania reformy w życie i jej skutków na przykład dla samorządów. Warto zwrócić uwagę również na kontekst polityczny, bowiem debata na temat edukacji i jej reformy stała się niewątpliwie także polem walki politycznej, a przychylne bądź krytyczne nastawienie do reformy jest często podyktowane nie względami merytorycznymi, a sympatią bądź antypatią dla obecnego rządu.

#### 2.2.4. Pytania badawcze

Po omówieniu wstępnych hipotez badawczych możemy przejść do przedstawienia pytań, które zadaliśmy sobie podczas analizy materiału badawczego. Pierwsza ich grupa dotyczyła charakteru badanego materiału oraz jego autorów. Staraliśmy się zatem ustalić, czy jest to tekst o charakterze normatywnym, czy ma moc przekształcania rzeczywistości społecznej, czy jest to oficjalne stanowisko władz lub innych organizacji, które biorą udział w debacie publicznej na temat edukacji. Posługując się zatem pojęciem zaproponowanym przez Fairclougha, można stwierdzić, że określaliśmy, z jakim „gatunkiem” dyskursu mamy do czynienia. Należało również odpowiedzieć na pytanie, kto jest autorem danej wypowiedzi lub tekstu, gdyż jest to nierozdzielnie związane z kontekstem dyskursu i będzie wpływało na jego treść.

Kolejna grupa pytań badawczych dotyczyła wizji oświaty, które wyrażają się w analizowanych fragmentach dyskursu. Podążając za przedstawionymi powyżej hipotezami próbowaliśmy zatem dowiedzieć, czy jest to wizja oświaty, zgodnie z którą ma ona służyć przede wszystkim wszechstronnemu rozwojowi jednostek i społeczeństwu, czy też gospodarce i interesom pracodawców, a może ideologii narodowej jako element aparatu ideologicznego państwa. Przedmiotem badania było również powstawanie dyskursów węzłowych, które łączą te różne wizje oświaty oraz sposoby ich wyrażania i materializowania w rzeczywistości społecznej.

Celem analizy było również wykazanie, czyje interesy są wyrażone w dyskursie na temat reformy edukacji. Zgodnie z celami reformy deklarowanymi przez władzę oraz postulatami jej krytyków wszystkim zmianom w oświacie a także debatom na jej temat powinien przyświecać przede wszystkim interes uczniów. Staraliśmy się zatem ocenić, czy interes ten rzeczywiście jest wyrażany w analizowanych fragmentach dyskursu, i czy pojawiają się w nich również wątki wskazujące na obecność interesów innych grup społecznych. Przedmiotem badania były więc na przykład interesy elit symbolicznych oraz klas dominujących w społeczeństwie, które mogą być wyrażane poprzez wzmacnianie przekazu o ideologicznej roli szkoły czy o konieczności jej dopasowania do potrzeb gospodarki.

Prowadzi nas to do kolejnego wątku badawczego, w którym staraliśmy się odpowiedzieć na pytanie, czy w dyskursie na temat reformy edukacji odnaleźć można przejawy władzy oraz związki władzy z wiedzą, o których wspominaliśmy w części teoretycznej rozdziału. Jest to zatem analiza treści fragmentów dyskursu pod kątem stosowanych przez ich autorów strategii manipulacji oraz prób legitymizowania własnego stanowiska poprzez odwoływanie się do wiedzy eksperckiej, autorytetów i danych przedstawianych jako obiektywne. Wreszcie zadaliśmy również pytanie o ocenę reformy, która wyrażona jest w dyskursie danej grupy społecznej, i kontekst tej oceny, który pozwala stwierdzić, czy jest ona podyktowana względami merytorycznymi, czy też może politycznymi lub ideologicznymi.

W analizie materiału badawczego posłużyliśmy się pewnymi kategoriami analitycznymi opracowanymi na podstawie przedstawionych powyżej hipotez i pytań badawczych. Zastosowany klucz kategoryzacyjny znajduje się w Aneksie załączonym na końcu niniejszego opracowania.

## ROZDZIAŁ 3. ANALIZA DISKURSU WOKÓŁ REFORMY EDUKACJI Z 2017 ROKU

Po zapoznaniu się z podstawami teoretycznymi badań socjologicznych na temat edukacji, z koncepcjami rozwiniętymi przez teoretyków i praktyków Krytycznej Analizy Dyskursu, po omówieniu metody badawczej, którą posłużyliśmy się w naszej analizie, i przedstawieniu głównego problemu oraz pytań badawczych możemy przejść do właściwej analizy wybranych fragmentów dyskursu. W niniejszym rozdziale zostały przytoczone wybrane fragmenty tekstów, w tym ustaw, rozporządzeń, listów otwartych, oświadczeń, wypowiedzi cytowanych w mediach lub wywiadów, a następnie przeanalizowane pod kątem obecności różnych dyskursów na temat oświaty z wykorzystaniem narzędzi zaproponowanych w poprzednim rozdziale. W pierwszej części analizie przedstawiono analizę wypowiedzi pochodzących od władz czyli przedstawicieli ministerstwa, które mają charakter nie tylko komentarza do wprowadzonej reformy edukacji, ale także moc sprawczą, gdyż to Ministerstwo Edukacji Narodowej ma wpływ na ostateczny kształt reformy. W kolejnej części przedstawiono wypowiedzi pochodzące od środowisk pracowników oświaty, czyli dyrektorów szkół i nauczycieli oraz ich przedstawicieli. W ostatniej części przedmiotem analizy są wypowiedzi działaczy społecznych, czyli głównie rodziców, których głos również dał się wyraźnie słyszeć w debacie społecznej na temat reformy edukacji.

### 3.1. ANALIZA DISKURSU WŁADZ

Dyskurs tworzony przez stronę ministerialną ma w debacie publicznej szczególny charakter. Nierówne są bowiem relacje pomiędzy przedstawicielami władz i pozostałymi jej uczestnikami; władze mają moc narzucania swojego zdania pozostałym, mają również moc przekształcania dyskursu w rzeczywistość społeczną, poprzez ustawy i rozporządzenia, do realizowania których szkoły są później zobowiązane. Dotyczy to zwłaszcza relacji między władzami a pracownikami oświaty, bowiem ci drudzy są pośrednio podwładnymi urzędników ministerialnych. Nie są tu więc zachowane idealne warunki komunikacji, o których pisał Habermas, bowiem jej uczestnicy nie zajmują równych pozycji, nie mają równego dostępu do informacji oraz równego wpływu na przebieg debaty i jej formę, różny jest także poziom wpływu, jaki mogą wyrzucić na pozostałych uczestników (patrz 2.1.2.) (Fairclough, Wodak 2006, s. 1050). Warto więc zwrócić szczególną uwagę na przejawy władzy w dyskursie tworzonym przez ministerstwo i sposób, w jaki dyskurs ten jest materializowany w rzeczywistości społecznej.

Fragmenty, których analizę przedstawiono w pierwszej kolejności, pochodzą z ustaw i rozporządzeń wprowadzających reformę edukacji. Warto zwrócić uwagę na szczególny charakter tych fragmentów dyskursu, są to akty normatywne i mają niezaprzeczną moc sprawczą. Za Faircloughem moglibyśmy powiedzieć, że mają moc materializacji w rzeczywistości

społecznej. Zapisy aktów prawnych wydawanych przez Parlament i Ministerstwo Edukacji Narodowej są dla szkół w całym kraju wiążące, samorządy muszą wprowadzać w życie zmiany w organizacji systemu szkolnego, dyrektorzy realizują je w swoich szkołach, a nauczyciele są w dużej mierze związani treścią podstawy programowej w zakresie przekazywanych uczniom na lekcjach zagadnień. Należy jednak pamiętać, że w tych zapisach wyraża się wizja edukacji oraz pewien kanon wiedzy, które obecna władza uznaje za pożądany, nie są to więc dokumenty wolne od subiektywnej oceny tego, co w edukacji ważne, oraz zakresu wiedzy, która powinna być przekazywana młodym ludziom, a także od ideologicznej podbudowy.

Podstawowym aktem prawnym, który powołał do życia nowy ustrój szkolny jest Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Ustawa 2016). Ustawa ta określa kształt całego systemu oświaty w Polsce, wszystkie zadania i obowiązki szkół, a także sposób ich realizacji w praktyce. Zastąpiła ona poprzednią Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Ustawa 1991), która była wielokrotnie zmieniana, między innymi w 1998 roku, kiedy wprowadzona została poprzednia reforma oświaty tworząca likwidowane obecnie gimnazja. Przepisy ustawy Prawo oświatowe są w dużej części techniczne i określają szczegółowo sposób organizacji nauczania w szkołach w całym kraju, nie są więc istotne z punktu widzenia naszej analizy. Fragmenty, które okazują się interesujące z punktu widzenia analizy dyskursu, znajdują się w Przepisach ogólnych. Analizie poddano zwłaszcza Artykuł 1, w którym władze definiują ogólne cele i zadania oświaty. W tym właśnie fragmencie można odnaleźć ogólne założenia systemu edukacji, które przyświecają władzom, oraz wizję jego pożądanej funkcji w społeczeństwie. Art. 1. Ustawy Prawo Oświatowe zaczyna się od słów: „System oświaty zapewnia w szczególności:” (Ustawa 2016, Art. 1), a następnie wymienia poszczególne zadania systemu oświaty. Większość zapisów poprzedniej ustawy znalazła się w nowej ustawie w formie niezmienione lub nieznacznie zmienionej, jeden zapis poprzedniej ustawy został jednak pominięty, dodano również kilka nowych i to właśnie na te zapisy warto zwrócić szczególną uwagę.

Poniższy zapis ustawy z 1991 roku nie znalazł się w treści nowej ustawy:

*11) upowszechnianie **wiedzy ekologicznej** wśród dzieci i młodzieży oraz kształtowanie **właściwych postaw wobec problemów ochrony środowiska** (Ustawa 1991, Art. 1) (wyróżnienie we wszystkich cytatach – R.D.).*

Poniższych zapisów nie było w ustawie z 1991 roku lecz zostały dodane w ustawie z 2016 roku:

*13) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży **wiedzy i umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze i sztuce narodowej i światowej**;*

*15) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży **wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju** oraz **kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu** w skali lokalnej, krajowej i globalnej;*

*17) dostosowywanie kierunków i treści **kształcenia do wymogów rynku pracy**;*

*18) kształtowanie u uczniów **postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym**,*

*w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych;*  
**20) warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego** (Ustawa 2016, Art. 1).

Zwraca uwagę brak w nowej ustawie zapisu dotyczącego wiedzy ekologicznej i postaw wobec ochrony środowiska naturalnego, zwłaszcza w kontekście coraz większej świadomości wyzwań, jakie stawia przed społeczeństwami na świecie konieczność zapobiegania ociepleniu klimatu i rosnącemu zanieczyszczeniu środowiska. Być może pominięcie tego zapisu jest podyktowane względami ideologicznymi, bowiem kwestie związane z ochroną środowiska nie należą do programu politycznego polskiej prawicy, w tym Prawa i Sprawiedliwości, a działania rządu wielokrotnie kłóciły się z postulatami działaczy na rzecz ochrony środowiska, na przykład w kontekście wycinki drzew w Puszczy Białowieskiej. Niemniej jednak w nowej ustawie znalazł się zapis dotyczący wiedzy na temat zrównoważonego rozwoju i postaw sprzyjających jego wdrażaniu. Zrównoważony rozwój jest pojęciem szerszym, jednak zawiera w sobie również ochronę środowiska naturalnego. Jest to również pojęcie, które zaczęło funkcjonować w dyskursie publicznym w ostatnich latach w efekcie refleksji na temat wpływu globalnej gospodarki między innymi na środowisko naturalne. Być może zatem zmiana ta jest podyktowana chęcią szerszego ujęcia problemu i odpowiedzią na trend dotyczący zrównoważonego rozwoju obecny w debacie publicznej na całym świecie.

W zapisach dodanych w nowej ustawie można odnaleźć odniesienia do wiedzy i umiejętności, które pozwalają na aktywny udział w kulturze, szkoła ma również stwarzać warunki do rozwoju wszystkich uczniów zgodnie z ich zainteresowaniami i uzdolnieniami oraz przygotowywać ich do obywatelskiego zaangażowania i aktywności społecznej. W tym przypadku w analizowanym fragmencie ustawy można dostrzec wizję oświaty, zgodnie z którą szkoła powinna dbać o wszechstronny rozwój każdego ucznia oraz kształtować postawy prospołeczne. Takie rozumienie roli szkoły jest pożądane w dyskursie, gdyż, jak pisaliśmy wyżej, właśnie taka szkoła, która z jednej strony odpowiada na indywidualne potrzeby każdego ucznia, a z drugiej wspiera rozwój społeczny, zachęca uczniów do społecznego zaangażowania i uczy postaw charakterystycznych dla społeczeństwa obywatelskiego, jest najlepiej w stanie odpowiedzieć na wyzwania współczesności.

Warto odnotować również, że w tym fragmencie ustawy znalazły się dwa punkty, które odnoszą się do roli szkoły wobec gospodarki. Szkoła ma według ustawodawcy kształtować postawy przedsiębiorczości i kreatywności umożliwiające aktywny udział w życiu gospodarczym oraz dostosowywać kształcenie do wymogów rynku pracy. Są to ewidentne przykłady mieszania dyskursu ekonomicznego z edukacyjnym, można by wskazać ten fragment jako przykład dyskursu węzłowego, w rozumieniu zgodnym z koncepcją Fairclougha opisaną w poprzednim rozdziale. Dyskurs ten materializuje się w przestrzeni społecznej, gdyż został zawarty w ustawie wprowadzającej reformę edukacji, zatem szkoły są zobowiązane do realizacji tych zapisów w praktyce. Szkoła ma zgodnie z nimi przygotowywać młode pokolenia do roli pracowników, niekoniecznie zaś do roli świadomych i aktywnych obywateli, oraz musi podporządkować się wymogom rynku pracy. Zauważyć można również, że tego typu dyskurs wyraża interesy grupy



przedsiębiorców i producentów, czyli elity czy też klasy dominującej w sferze gospodarki, zadania instytucji z założenia publicznej zostają tu bowiem podporządkowane ich potrzebom.

Zwróćmy uwagę również na brak zapisów, które wskazywałyby jasno narodową wizję oświaty, czyli taką, zgodnie z którą szkoła powinna przede wszystkim krzewić postawy patriotyczne i kształcić nowych członków wspólnoty narodowej. W tym wypadku nie potwierdza się zatem hipoteza mówiąca, że w związku z polityczną opcją rządzących ten typ dyskursu również może się pojawić w aktach normatywnych oraz wypowiedziach tworzonych przez władze oświatowe. Analiza tych kilku zapisów nowej ustawy o systemie oświaty pokazuje jednak wyraźnie obecność dwóch innych dyskursów, które wyodrębnione zostały w konceptualizacji, czyli dyskursu edukacyjnego, nastawionego na wszechstronny rozwój jednostki i całej społeczności poprzez szkołę, oraz dyskursu ekonomicznego, który podporządkowuje cele edukacji sferze gospodarczej. Można zatem zastanowić się, czy wizje takie są do pogodzenia, i czy oświata jest w stanie realizować w pełni te różne zadania i odpowiadać równie skutecznie na potrzeby i interesy obywateli jak i przedsiębiorców. Jak wykazywał na przykład cytowany powyżej Labaree, może się to wydawać wątpliwe (Labaree 2012, s. 17).

Drugi akt prawny poddany analizie to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej... (Rozporządzenie 2017), w którym zawarto ogólne cele nauczania oraz podstawę programową dla wszystkich przedmiotów obowiązujące w szkole po reformie. Całe rozporządzenie wraz z załącznikami liczy 313 stron, bowiem są w nim wyszczególnione treści nauczania wszystkich przedmiotów na wszystkich etapach edukacyjnych, jego analiza w całości wymagałaby więc osobnego opracowania, dlatego analizie poddano jedynie wybrane fragmenty. Niżej przytoczono te, w których znalazły się najbardziej interesujące i dostarczające najciekawszych wniosków zapisy (Rozporządzenie 2017, Zał. 2).

*Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:*

- 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);*
- 2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;*
- 3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;*
- 4) rozwijanie kompetencji, takich jak: **kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;** (...)*
- 11) kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, **aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość...***

W zacytowanym powyżej fragmencie znalazły się ogólne cele kształcenia dla szkoły podstawowej po reformie przewidziane przez władze oświatowe. Analizie poddać można tutaj nie tylko językową warstwę ich treści, ale również samą strukturę tego fragmentu rozporządzenia, czyli kolejność, w jakiej cele te zostały wymienione. Można na tej podstawie wywnioskować,

jakie zadania dla kształcenia w szkole podstawowej zostały uznane za najważniejsze przez urzędników MEN. W pierwszym punkcie znalazło się zalecenie, aby szkoła wprowadzała uczniów w świat wartości, następnie zostają one wymienione. Pierwsza rzecz, która powinna zwrócić naszą uwagę, to przekonanie rządzących, że szkoła powinna decydować o przekonaniach uczniów w wymiarze aksjologicznym. Po drugie autorzy rozporządzenia są przekonani, że wiedza, które wartości są najważniejsze dla uczniów i dla społeczeństwa. Jakże zatem są to wartości? Są to na przykład solidarność, czy altruizm, którego nie budzą raczej niczyich zastrzeżeń, jednak aż dwie spośród nich, czyli patriotyzm i szacunek dla tradycji, wskazują, że rządzący są przekonani, że rolą szkoły jest kształtowanie poczucia przynależności do wspólnoty narodowej. Jest to również przykład na to, że w dyskursie władz o edukacji wyraża się interes elit symbolicznych, politycy chcą bowiem przez system oświaty wpływać na światopogląd uczniów i w dalszej perspektywie całego społeczeństwa. Takie spojrzenie na rolę szkoły, sprawia, że staje się ona narzędzia państwowego aparatu ideologicznego zgodnie z koncepcją Althussera opisaną w poprzednim rozdziale (patrz 2.1.2.).

Czwarty punkt wymienia, jakie kompetencje powinna rozwijać u uczniów szkoły podstawowej. Najważniejsze umiejętności zdaniem ustawodawcy to „kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość”. Ponownie wskazuje to na obecność dyskursu ekonomicznego w myśleniu władz o szkole, szkoła ma według nich za zadanie przygotowywać młodych ludzi do wejścia na rynek pracy już od najwcześniejszych etapów edukacji, a wymienione kompetencje są charakterystyczne dla neoliberalnego myślenia o uczeniu się. Warto również odnotować kolejność analizowanych punktów, zapis ten znalazł się na czwartym miejscu, po zadaniach szkoły w wymiarze aksjologicznym, czyli kształtowania wartości, tożsamości i poczucia godności. Pokazuje to, że przygotowanie młodych ludzi do wejścia na rynek pracy i kształtowanie u nich kompetencji niezbędnych dla gospodarki jest jedną z najważniejszych funkcji edukacji dla rządzących, tuż po kształtowaniu światopoglądu uczniów. Zapis, który odnosi się do kształtowania postaw obywatelskich i aktywności w życiu społecznym, również znalazł się w tym fragmencie Rozporządzenia, jednak dopiero na jedenastym miejscu. Ten typ dyskursu jest, jak wskazywaliśmy, pożądanym w myśleniu o edukacji; jest on obecny w celach, jakie ustawodawca określił dla kształcenia w szkole podstawowej, jednak wydaje się być mniej ważny niż dyskursy zidentyfikowane powyżej. Władze oświatowe uznają, że szkoła ma przede wszystkim odgrywać rolę aparatu ideologicznego państwa, czyli kształtować wartości młodego pokolenia, a także przygotowywać ich do roli pracowników, działać w roli służebnej wobec gospodarki. Dopiero na dalszym miejscu uwzględniono rolę szkoły w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego i postaw demokratycznych u młodych ludzi.

*Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. (...) Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny.*

Ten fragment Rozporządzenia zawiera zapisy, które są przejawem dyskursu pożądanego w myśleniu o edukacji. Wyrażone zostają tu przede wszystkim interesy uczniów i to wszystkich,

z poszanowaniem dla ich indywidualnych cech i potrzeb. Taka wizja oświaty zakłada, że każdy powinien mieć możliwość skorzystania z szans edukacyjnych w takim zakresie, w jakim odpowiada to jego zdolnościom. Szkoła powinna dać każdemu uczniowi okazję do wszechstronnego rozwoju oraz dbać o ogólny dobrostan ucznia, również psychiczny i emocjonalny, aby sprzyjać dalszym sukcesom edukacyjnym na kolejnych etapach edukacji. Jak wskazywaliśmy w poprzednich rozdziałach, uczniowie pochodzący z różnych środowisk mają nierówny start i różne szanse na odnalezienie się w rzeczywistości szkolnej. Bourdieu oraz Bernstein (patrz 1.1.2.) opisywali, że kultura czy kod szkoły są często tożsame z kulturą czy kodem klasy wyższej, zatem szanse dzieci pochodzących z rodzin o niższym statusie społecznym na odnalezienie się w rzeczywistości szkolnej są już na starcie niższe. Dostosowanie sposobu nauczania do indywidualnych potrzeb i zdolności każdego ucznia, które przewiduje ten zapis Rozporządzenia, dają szansę na przezwyciężenie tego problemu i odejście od modelu opisanego powyżej. Zapis ten świadczy o tym, że ustawodawca jest świadomy tego, że szkoła nie powinna służyć tylko klasie dominującej i narzucać wszystkim jednego sposobu nauczania, powinna raczej otwierać się na różnorodność uczniów i służyć wszystkim w równy sposób.

*Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwinięciu **postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów**. Zadaniem szkoły jest **wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych**, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży **w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka**, kształtuje postawę **szacunku dla środowiska przyrodniczego**, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do **działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią**.*

W tym fragmencie wyróżniliśmy zapisy, które wskazują na obecność kilku dyskursów i wątków. Pierwszy z nich to wątek wskazujący na obecność ideologii narodowej w celach kształcenia w szkole podstawowej, opisywaną już wcześniej rolę szkoły jako aparatu ideologicznego państwa. Mowa tutaj o kształtowaniu u uczniów postaw patriotycznych, poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych. Ten narodowy aspekt wychowania pojawia się po raz kolejny i wskazuje, że tego typu dyskurs jest silnie obecny w aktach prawnych dotyczących podstaw programowej po reformie. To tożsamość narodowa wydaje się dla władzy najważniejsza, nie znajdziemy tu zapisu o kształtowaniu poczucia tożsamości europejskiej, czy lokalnej, regionalnej. Sposób ujęcia tego zadania szkoły sprawia wrażenie, jakby była to niepodważalna prawda, warto jednak pamiętać, że zwłaszcza w dzisiejszym świecie, wielu komentatorów kwestionuje takie wąskie narodowe rozumienie tożsamości. Polska jest od wielu lat członkiem Unii Europejskiej, do Polski przyjeżdża wiele uczniów z innych krajów, o tym natomiast nie wspomina ten fragment Rozporządzenia.

Z drugiej strony odnajdujemy tu zapisy, które są pożądane w myśleniu o nowoczesnej, otwartej i demokratycznej szkole. Mowa tu o wychowaniu w duchu postaw obywatelskich, akceptacji dla innych, szacunku dla środowiska. Szkoła, która realizuje takie cele, będzie zatem inkluzywna, będzie służyć wszystkim obywatelom, a nie jedynie realizować interes elit, czy to

politycznych, czy symbolicznych. Po raz kolejny dowodzi to, że również i ten sposób myślenia jest obecny u rządzących. Miesza się on tutaj z ideologicznym dyskursem narodowym, nie można jednak stwierdzić, że powstaje w ten sposób dyskurs węzłowy. Raczej te dwa dyskursy, czy porządku, współwystępują obok siebie, mieszają się. Czy szkoła jest w stanie zrealizować tak różne cele zarazem pozostaje pytaniem otwartym. Zapis ten przekonuje, że tak.

*Zadaniem szkoły jest **ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości**, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego oceny. Wychowanie ukierunkowane na wartości zakłada przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia, a wartości skłaniają człowieka do podejmowania odpowiednich wyborów czy decyzji. W realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoła podejmuje działania związane z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej, formami upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości, najważniejszymi świętami narodowymi i symbolami państwowymi.*

W tym zapisie ponownie spotykamy się z pojęciem wartości jako wyznacznika celów procesów wychowawczych w szkole. Znowu zatem Rozporządzenie dotyka sfery aksjologicznej, co wyraża przekonanie, że zadaniem szkoły jest właśnie wpływanie na kształt systemu wartości uczniów a tym samym społeczeństwa. Nie jest tu sprecyzowane, jakie wartości autorzy Rozporządzenia mają na myśli, w przeciwieństwie do fragmentu omówionego powyżej, jednak, co ciekawe, w tym samym akapicie znajduje się odniesienie do „działań związanych z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej”, „święt narodowych i symboli państwowych”. Niejako pośrednio wskazuje to, że wartości, o których mowa we wcześniejszym zdaniu, to najpewniej wartości patriotyczne, narodowe. Mamy więc tutaj kolejny przykład dyskursu narodowego w sposobie określania celów oświaty, co opisaliśmy już powyżej, oraz sposobu, w jaki szkoła traktowana jest jako narzędzie utrzymywania hegemonii przez klasy panujące i element aparatu ideologicznego państwa. Widzimy wyraźnie, że ideologia, którą ma za zadanie promować szkoła według władz oświatowych, to ideologia narodowa, rolę szkoły zatem więc kształtowanie poczucia przynależności do wspólnoty narodowej jako najważniejszego składnika tożsamości jednostkowych i zbiorowych.

#### *II etap edukacyjny: klasy IV–VIII Historia*

*Podczas przedmiotu historia w naturalny sposób **kształtowane są takie wartości jak: ojczyzna, naród, państwo, symbole narodowe i państwowe, patriotyzm, pamięć historyczna, prawda, sprawiedliwość, dobro, piękno, wolność, solidarność, odpowiedzialność, odwaga, krytycyzm, tolerancja, tożsamość, kultura. (...) Równie ważne jest kształtowanie więzi z krajem ojczystym, świadomości obywatelskiej, postawy szacunku i odpowiedzialności za własne państwo, utrwalanie poczucia godności i dumy narodowej.***

Fragment, w którym znalazł się bardziej szczegółowy opis celów nauczania przedmiotu historia w klasach IV–VIII szkoły podstawowej, dostarcza przykładów, które prowadzą do

podobnych wniosków jak poprzedni fragment. Znowu mamy tu do czynienia z odniesieniem do wartości oraz z określeniem, że wartości te to wartości narodowe i patriotyczne. Ciekawe jest to, że spośród wymienionych konkretnych wartości, które powinny być kształtowane podczas lekcji historii, aż sześć pierwszych w kolejności to wartości związane ze wspólnotą narodową czyli „ojczyzna”, „naród”, „państwo”, „symbole narodowe”, „symbole państwowe” i „patriotyzm”. Może zastanawiać umieszczenie w zestawieniu wartości na przykład symboli narodowych i państwowych, budowanie systemu wartości w oparciu o symbole narodowe wydaje się bowiem raczej wątpliwe. Zestawienie to zdaje się w każdym razie wyraźnie sugerować, że to wartości narodowe są najważniejsze w kształceniu młodych ludzi w wymiarze aksjologicznym, prezentuje więc dyskurs podszyty ideologią narodową, czy wręcz nacjonalistyczną. Dopiero na ostatnim miejscu tej listy znalazły się wartości takie jak „krytycyzm, tolerancja, tożsamość [i] kultura”, które wskazują na istnienie innych wymiarów kształtowania tożsamości indywidualnych i grupowych niż przynależność do wspólnoty narodowej. Niewątpliwie zatem w przekonaniu władz oświatowych są to wartości drugorzędne w stosunku do narodu i państwa.

### *Geografia*

*Treści geograficzne stwarzają doskonałą okazję do **prowadzenia edukacji patriotycznej**. Istotne jest w niej odniesienie do różnych skal przestrzennych (**dom, miejscowość, region, kraj**) i czasowych (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość). Ważne zadanie geografii szkolnej **kształtującej postawy patriotyczne i poczucie dumy z bycia Polakiem** powinno być realizowane za pomocą działań dydaktycznych służących zdobyciu rzetelnej wiedzy na temat dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego Polski oraz jej miejsca w Europie i świecie.*

Podobne obserwacje można poczynić analizując fragment treści celów nauczania w klasach IV–VIII z zakresie geografii, która w przekonaniu władz również stwarza „doskonałą okazję do prowadzenia edukacji patriotycznej”. Ideologia narodowa, która zakłada „poczucie dumy z bycia Polakiem” jest więc obecna w wielu fragmentach rozporządzenia przy okazji programów nauczania wielu przedmiotów, nawet takich, które zdawałoby się dają mało możliwości na jej realizację. Zwraca uwagę zestawienie skal przestrzennych, w którym największą jest skala kraju – pokazuje to, że poczucie budowania tożsamości i wspólnoty zatrzymuje się według autorów zapisu na poziomie narodowym i nie obejmuje wspólnoty europejskiej czy ogólnoludzkiej. Ponownie mamy tu więc do czynienia z dyskursem wyrażającym narodową wizję oświaty i artykułującym interesy elit symbolicznych, które chcą zaprzęgnąć szkołę w służbę aparatu ideologicznego państwa narodowego.

Poza aktami prawnymi tworzonymi przez władze oświatowe, analizie poddano też wybrane dokumenty, które pojawiły się na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Są to komentarze lub wyjaśnienia dotyczące reformy edukacji lub konkretnych zmian w przepisach. Nie są to teksty normatywne, nie są one wiążące dla szkół i nie mają bezpośredniej mocy przekształcania rzeczywistości społecznej. Warto jednak pamiętać, że wyrażają one oficjalne zdanie władz na temat reformy, pokazują wyraźnie, jak władza chce, żeby wyglądała szkoła po reformie.

Pokazują też sposób, w jaki władza komunikuje się ze społeczeństwem, które kwestie uznaje za najistotniejsze do wyjaśnienia, oraz do kogo się zwraca.

Pierwszym z tych dokumentów jest broszura informacyjna opublikowana na stronie MEN pod tytułem *Dobra Szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi* (*Dobra Szkoła*, MEN). Opisano w niej najważniejsze zmiany, które wchodzi w życie wraz z wprowadzeniem reformy, zamieszczono również wyjaśnienia dotyczące kwestii budzących najwięcej wątpliwości oraz odpowiedzi na pojawiające się pytania. Jej głównym celem wydaje się być przekonanie czytelników, że decyzja o wprowadzeniu reformy była słuszna oraz że zmiany przyniosą jedynie korzyści. Można by odnieść wrażenie, że jest to jeden z głosów w debacie, a Ministerstwo stara się przekonać opinię publiczną do swoich pomysłów. Relacje te jednak nie są równe. Zmiany opisane w broszurze już wprowadzono, pytania, na które władza odpowiada zostały wybrane przez nią samą, nie bierze ona pod uwagę głosów krytycznych, a obraz reformy, jaki się z niej wyłania jest nierealistyczny, bowiem przedstawia się jedynie jej dobre strony. Dyskusja ze społeczeństwem pozostaje więc w tym wypadku tylko pustym hasłem. Język, którym posługują się urzędnicy w broszurze ma także cechy manipulacji. Już sam tytuł „dobra szkoła” wskazuje, jak władza chce, aby społeczeństwo widziało szkołę po reformie. Nasuwa się to oczywiste skojarzenie z hasłem „dobrej zmiany”, które przyświecało działaniom Prawa i Sprawiedliwości od objęcia rządów, a, jak wiadomo, duża część społeczeństwa nie podziela opinii, że zmiana ta jest dobra.

We wstępie do broszury minister Anna Zalewska zwraca się do czytelników, omawiając najważniejsze założenia reformy. Poniżej przedstawiono analizę kilku wybranych fragmentów:

*Szanowni Państwo, polska szkoła ma być dobra dla każdego ucznia, niezależnie od statusu materialnego jego rodziców i miejsca zamieszkania. To ma być szkoła na miarę XXI wieku. Taką szkołę stworzymy.*

W tym pierwszym fragmencie zwraca uwagę postulat, by polska szkoła działała w interesie wszystkich uczniów, a także niwelowała różnice w ich pochodzeniu zarówno klasowym jak i geograficznym. Ten postulat wyraża wizję edukacji, która przeciwdziała nierównościom społecznym, daje każdemu możliwość skorzystania z szans edukacyjnych, zmianę swojego położenia społeczno-ekonomicznego i odpowiada na potrzeby wszystkich obywateli. Stanowi ona rodzaj windy społecznej opisywanej w ramach strukturalno-funkcjonalnych teorii edukacji na przykład przez Sorokina (patrz 1.1.1.). Tak postawiony cel reformy sprzeciwia się zatem takiemu sposobowi organizacji oświaty, który reprodukowałby dominację jednych klas i podporządkowanie innych, opisywanemu przez teoretyków w podejściu konfliktowym. Skoro zatem znajduje się on w pierwszym zdaniu broszury, można przypuszczać, że taka wizja oświaty i taki prospołeczny dyskurs przyświeca rządzącym przy reformie. Warto jednak mieć na uwadze, że w innych częściach analizy wykazaliśmy, że szkoła po reformie realizuje często sprzeczne interesy różnych grup. Trzeba zatem zachować krytycyzm wobec takich zapewnień władz, dostrzegając w tym pewną strategię dyskursywną, która ma na celu przekonać społeczeństwo, że właśnie taka wizja szkoły przyświecała reformatorom.

*Szkoła ma uczyć i wychowywać. Ma przekazywać wiedzę i kształcić umiejętności, **promować odpowiednie zachowania moralne i kształtować postawy obywatelskie.** Ma zachęcać nie tylko do*



*głębszego rozumienia dzisiejszego świata, ale i śmiałego w nim udziału – jest to możliwe dzięki współpracy nauczycieli, rodziców i wszystkich osób zainteresowanych oświatą.*

Powyższy cytat ponownie ukazuje obecność dyskursu prospołecznego i wizji oświaty, która ma promować postawy obywatelskie i kształtować odpowiedzialnych członków społeczności. Anna Zalewska odwołuje się tu także do współudziału szerokich grup społecznych w tworzeniu szkoły, co, nawiązując do koncepcji kapitału społecznego Putmana (patrz 1.1.3.), ma duże znaczenie przy powodzeniu reform edukacyjnych. Ponownie więc obserwujemy w wypowiedziach władz obecność dyskursu, który uznać moglibyśmy za pożądany w kontekście celów oświaty, i tutaj jednak można poddać w wątpliwość, czy dyskurs ten jest faktycznie dominującym w postrzeganiu oświaty przez władzę i czy przekonywanie, że właśnie w ten sposób władze rozumieją zadania szkoły, nie ma charakteru manipulacji.

*Przygotowywane zmiany w edukacji są odpowiedzią na oczekiwania szerokiego środowiska, które chce szkoły nowoczesnej, a jednocześnie silnie zakorzenionej w naszej tradycji.*

Dowiadujemy się tutaj, że reforma była odpowiedzią na postulaty „szerokiego środowiska”. Ponownie Anna Zalewska chce sprawić wrażenie, że zmiany w oświacie są podyktowane dążeniem do zaspokojenia potrzeb i interesów wielu grup społecznych. Stwierdzenie to stara się również odpowiedzieć na potencjalne zarzuty, że reforma została narzucona społeczeństwu bez uwzględnienia głosów pojawiających się w debacie społecznej. Czym jednak jest to szerokie środowisko, nie dowiemy się z tej broszury. Jest to pewien chwyt retoryczny, manipulacja, często stosowany przez polityków, którzy posługują się jedynie ogólnikami, chcąc sprawić wrażenie, że opierają się na rzetelnych badaniach społecznych, czy konsultacjach. Jest to przykład na to jak wiedza zostaje zaprzęgnięta w służbie dyskursu. Wiedza na temat tego, jakie środowiska domagały się zmian, i jakie to były zmiany, jest tutaj niedostępna dla zwykłego odbiorcy, ma jednak legitymizować przyjęte rozwiązania.

*Pilnej zmiany wymaga także kształcenie zawodowe. Przedsiębiorcy postulują, by dostosować je do realnych potrzeb gospodarki. Tu i teraz. Chcemy to zmienić, dlatego wprowadzamy system kształcenia dualnego, w którym szkoły ściśle współpracują ze środowiskiem pracodawców.*

Tutaj z kolei wprost wskazano, czyje postulaty zostały zrealizowane poprzez reformę edukacji. Są to przedsiębiorcy i ich postulat dostosowania szkoły do potrzeb gospodarki. Po raz kolejny mamy do czynienia z dyskursem ekonomicznym w mówieniu na temat oświaty. Jest to przykład dyskursu węzłowego, szkoła ma tutaj bowiem realizować zarazem swoje własne cele edukacyjne oraz służyć gospodarce. Jak wcześniej zauważyliśmy, wizja oświaty jako dobra społecznego służącego wszystkim oraz wizja oświaty podporządkowanej gospodarce pozostają ze sobą w pewnych punktach w sprzeczności i nie mogą być w pełni realizowane w jednym systemie, zatem obecność tego wątku w dyskursie skłania nas ku nieufności wobec dyskursu edukacyjnego i społecznego w opisanych wyżej fragmentach broszury.

***Wprowadzona w 1999 roku struktura szkół nie zdała egzaminu. Gimnazja się nie sprawdziły, nie wyrównały szans edukacyjnych. (...) Wprowadzenie gimnazjów spotkało się z negatywną oceną znacznej części społeczeństwa.***

Tutaj spotykamy się z oceną poprzedniej struktury systemu oświaty. Tym razem argumentem za wprowadzeniem reformy, który podaje Anna Zalewska, była negatywna ocena funkcjonowania gimnazjów. Jest to jednak subiektywna opinia, zaś w tym fragmencie zostaje przedstawiona jako coś oczywistego i obiektywnego. Ponownie minister stosuje technikę wykazywania ogólników, wiedzy, której źródeł nie podaje czytelnikom, do podparcia swojej tezy. Dowiadujemy się bowiem, że gimnazja spotkały się „z negatywną oceną znacznej części społeczeństwa”, jednak nie mówi nam to, skąd pochodzą takie dane, kto przeprowadził te badania, jaki procent społeczeństwa tak uważa. Mogłoby się wydawać, że jest to wiedza ekspercka, pochodząca z rzetelnych badań, ale po analizie tego fragmentu okazuje się, że to raczej tylko pusta figura retoryczna.

***W dotychczasowym modelu licea straciły swoją ogólnokształcącą funkcję. W praktyce stały się niejako kursem przygotowującym do egzaminu maturalnego.***

W tym fragmencie ponownie możemy dostrzec oceny wartościujące, które prowadzą nad do podobnych wniosków jak powyżej. Warto jednak zwrócić uwagę również na przedmiot krytyki, którym jest rzekome przekształcenie liceów w kursy przygotowujące do matury. W tym stwierdzeniu znów wyraża się dyskurs zakładający wizję oświaty, której nadrzędnym celem jest wszechstronny rozwój ucznia i kształcenie ogólne, a nie jedynie przygotowanie do testów i kształcenie, którego efekty mogą być mierzone w prosty sposób. Jak pisaliśmy w poprzednich rozdziałach, badacze edukacji podkreślają, że zjawisko uczenia pod testy jest jednym z przejawów dominacji ekonomicznego dyskursu neoliberalnego w myśleniu o edukacji, taka zatem ocena tego zjawiska dokonana przez Annę Zalewską pokazuje, że władze chcą odejść od takiego modelu szkoły. Pamiętać należy jednak, że klóci się to ze wskazanymi wcześniej jawnymi przejawami dyskursu ekonomicznego w postrzeganiu przez władze roli szkoły.

***Wracamy do nauczania przedmiotowego. Musimy uratować potencjał polskiej edukacji, wprowadzając cykliczność etapów szkolnych. Chcemy dokonać niezbędnych zmian programowych.***

W tym fragmencie spotykamy jeszcze inną strategię dyskursywną. W poprzednich fragmentach decyzja o wprowadzeniu reformy była motywowana względami merytorycznymi, rzekomymi badaniami społecznymi, tutaj natomiast minister odwołuje się do emocji. Skoro „musimy uratować potencjał polskiej edukacji”, to znaczy, że jest ona zagrożona. Władze apelują więc do poczucia moralnej odpowiedzialności za stan polskiej szkoły. W całym tekście mieszają się zatem różne strategie dyskursywne, w niektórych miejscach ministerstwo próbuje podparć się danymi, w innych zaś odwoływać się do emocji. Wskazuje to, że cały tekst ma za zadanie nie informować o reformie, a raczej przekonać do niej opinię publiczną. Widać tutaj szereg technik perswazji, a nawet manipulacji, gdyż trudno inaczej nazwać odwołanie do

poczucia zagrożenia. Obecność takiego elementu retorycznego zwraca więc naszą uwagę na to, że informacje, które znajdziemy w całej broszurze mogą być równie dalekie od obiektywizmu, a ich dobór i sposób prezentacji ma służyć przede wszystkim wywieraniu wpływu na pozostałych uczestników debaty.

*Dodatkowo polska szkoła ma być wolna od jakiegokolwiek ideologii. Ma ona wspierać rodziców – za pośrednictwem dobrze wykształconej kadry pedagogicznej – w wychowaniu dzieci.*

Tutaj przekonujemy się, że w zamyśle reformatorów szkoła będzie „wolna od jakiegokolwiek ideologii”. Chyba wszyscy zgodzilibyśmy się co do tego, że taka właśnie powinna być szkoła, czy więc reforma nie przynosi rzeczywiście dobrej zmiany? Ciężko w to uwierzyć, gdy przypomnimy sobie fragmenty tej samej broszury, czy też aktów prawnych, których analizę przedstawiono powyżej. Wykazaliśmy wyraźnie, że w dyskursie stworzonym przez władze na temat szkoły, a nawet w aktach prawnych, które wprowadzają reformę, pojawiają się wątki podszyte ideologią. Z jednej strony była to ideologia narodowa, bowiem rozporządzenia dot. podstawy programowej nakłada na szkoły obowiązek kształtowania systemu wartości uczniów, z drugiej zaś ideologia neoliberalna, bowiem wiele razy w dyskursie władz ukazał się mariaż edukacji z gospodarką. Czy oznacza to, że władze nie są świadome stosowanych przez siebie praktyk dyskursywnych i naprawdę wierzą, że stworzona przez nich szkoła będzie wolna od ideologii? Trudno w to uwierzyć. Raczej chcą, aby wierzył w to przeciętny odbiorca tego dokumentu, mało kto zada sobie bowiem trud, by dokonać tak dokładnej analizy różnych dokumentów stworzonych przez MEN. To właśnie rola KAD, aby ukazać takie sprzeczności w dyskursie polityków i wskazać na te fragmenty dyskursu, w których ideologia się pojawia. We fragmencie tym pojawia się również odwołanie do interesów rodziców, jest to więc kolejna grupa społeczna, której interesy są wyrażone explicite w analizowanym dokumencie. W zestawieniu jednak ze zdaniem poprzednim, które, jak wykazaliśmy, ma się nijak do rzeczywistości polskiej szkoły po reformie, można sobie zadać pytanie, czy interesy rodziców przyświecają władzy naprawdę, czy tylko w deklaracjach.

*Dobra szkoła ma mieć nauczyciela z odpowiednim wykształceniem i wynagrodzeniem. Zadbamy o to.*

Kolejną grupą interesu, która zostaje uwzględniona w dyskursie zawartym w broszurze, są nauczyciele. Jak wspominaliśmy, nauczyciele stanowią grupę społeczną, której interesy żywo zależą od poczynań władz oświatowych. Zapewnienie Anny Zalewskiej, że ich potrzeby zostały uwzględnione w reformie, oraz że są oni traktowani przez władze jako ważny podmiot we wzajemnych relacjach, jest zatem ukłonem w ich stronę i próbą odpowiedzi na krytyczne głosy, według których reforma może skutkować na przykład masowymi zwolnieniami nauczycieli. Warto zatem skonfrontować te zapewnienia z głosami samych zainteresowanych, które zostaną poddane analizie w kolejnej części rozdziału. Może się bowiem okazać, że ponownie zapewnienie te pozostają jedynie deklaratywne i nie znajdują potwierdzenia w dyskursie samych nauczycieli.

Inny dokument, który pojawił się na stronie MEN w kontekście reformy jest *List Ministra Edukacji Narodowej do Dyrektorów Szkół, Nauczycieli, Rodziców i Uczniów* z 25 sierpnia

2017 roku (*List Ministra Edukacji Narodowej...*, 2017). Minister Anna Zalewska opisuje w nim, jak przebiega proces przygotowania do wejścia reformy w życie. List ten opublikowany został w przeddzień rozpoczęcia roku szkolnego 2017/2018, który jest pierwszym rokiem obowiązywania nowego ustroju szkolnego wprowadzonego w ramach reformy edukacji, jest on więc komentarzem do kształtu reformy już po jej wprowadzeniu w życie, w momencie gdy zaczyna ona mieć przełożenie na rzeczywistość szkolną w kraju. Już w samym tytule wymienione zostają grupy, do których zwraca się minister, są to dyrektorzy szkół, nauczyciele, rodzice i uczniowie. Wydaje się zatem, że to interesy tych grup zostały wyrażone w tym dokumencie, to ich władze przedstawić chcą jako beneficjentów reformy.

*W roku szkolnym 2017/2018 szczególny nacisk kładziemy na wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz podniesienie jakości edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej. Szczególną uwagę środowiska oświatowego będą chciały zwrócić na wzmocnienie wychowawczej roli szkoły oraz bezpieczne korzystanie uczniów z internetu. Zależy mi również na wprowadzeniu doradztwa zawodowego do wszystkich szkół i placówek oświatowych oraz na usprawnieniu edukacji włączającej (wyróżnienie w oryginale).*

Powyższy fragment ilustruje, które zadania są uznawane przez władze za priorytetowe w okresie wdrażania reformy. Zwraca uwagę przede wszystkim umieszczenie na pierwszym miejscu wdrażania nowej podstawy programowej; jak wykazaliśmy powyżej w analizie fragmentów Rozporządzenia dotyczącego podstawy programowej, ma ona w wielu miejscach charakter wyraźnie ideologiczny, kładąc nacisk na wychowanie patriotyczne i kształtowanie systemu wartości uczniów w oparciu o wartości związane z narodem i z polskością. W drugiej kolejności przemycą ona wątki charakterystyczne dla ideologii neoliberalnej, czyli kształtowanie takich kompetencji jak przedsiębiorczość czy innowacyjność. Treści o charakterze bardziej obywatelskim takie jak kształtowanie umiejętności społecznych i poszanowania dla zasad współżycia w społeczeństwie demokratycznym są również obecne w treściach podstawy programowej, jednak niejednokrotnie ustępują w ważności tym wspomnianym wyżej. Wymieniając zatem tę kwestię na pierwszym miejscu w liście priorytetów na nadchodzący rok szkolny, Anna Zalewska zdaje się sugerować, że to właśnie reforma szkoły w wymiarze ideologicznym jest jednym z ważniejszych celów władz oświatowych.

Pojawiają się tu również takie wątki jak wprowadzenie doradztwa zawodowego oraz usprawnienie edukacji włączającej. Z jednej strony wskazuje to ponownie na obecność w dyskursie władz wizji oświaty, która ma za zadanie służyć gospodarce i przygotowywać młodych ludzi do roli pracowników. Z drugiej zaś strony wątek edukacji włączającej jest wyrazem rozumienia edukacji jako dobra wspólnego, którego zadaniem jest wyrównywanie szans edukacyjnych i umożliwianie wszystkim uczniom wszechstronnego rozwoju intelektualnego i społecznego. W tym fragmencie zauważyć można zatem znowu pomieszczenie wielu różnych wątków dyskursu i próbę wyrażenia interesów różnych grup społecznych. Ponieważ interesy te są często sprzeczne, taki sposób ich ujęcia wskazuje raczej na retoryczny i perswazyjny charakter tekstu; Anna Zalewska stara się sprawić wrażenie, że odpowiada na potrzeby różnych grup społecznych, co widać także w poniższych cytowanych fragmentach listu.

*Działania Ministerstwa Edukacji Narodowej będą ukierunkowane na wzmocnienie roli nauczyciela i podniesienie jego prestiżu. Wprowadzimy nową formułę doskonalenia zawodowego oraz podwyżki wynagrodzeń. (...) Pragnę podkreślić, jak ważną częścią społeczności szkolnej są rodzice. Zaangażowanie z ich strony stanowi nieocenione wsparcie dla nauczycieli oraz wychowawców. Pomaga w realizacji celów oraz zadań edukacyjno-wychowawczych. **Dobra współpraca na linii szkoła–rodzice wpływa na zwiększenie bezpieczeństwa i ułatwia rozwiązywanie trudnych sytuacji.** (...) Wprowadzanie zmian w systemie edukacji poprzedziło przygotowanie przez samorzady nowych sieci szkół i dostosowanie ich do zmienionego ustroju. **Dziękuję wszystkim prezydentom, burmistrzom, starostom, wójtom za włączenie się w proces reformowania polskiej oświaty i wspólną troskę o przyszłość młodego pokolenia.***

Tymi grupami, których interesy zostają wyrażone w tych fragmentach listu, są nauczyciele, rodzice oraz przedstawiciele samorządów. Na podstawie słów Anny Zalewskiej można by stwierdzić, że władze oświatowe przygotowały plany reformy, a następnie wdrożyły ją przy ścisłej współpracy z nauczycielami, rodzicami i samorządami, oraz że starają się odpowiadać na potrzeby tych wszystkich grup i mają na uwadze ich interesy przy decydowaniu o kształcie wprowadzanych zmian. W praktyce wiadomo, że reforma spotkała się z dużym sprzeciwem znacznej części społeczeństwa, a grupy zarówno nauczycieli, rodziców jak i samorządów wyrażały niejednokrotnie obawę, że ich interesy są lekceważone przez władze oświatowe czy wręcz zagrożone w kontekście reformy edukacji. Anna Zalewska tworzy więc w omawianym liście pewną wizję, w której reforma odpowiada na potrzeby wszystkich, przyczynia się do powstania szkoły, która ma realizować interesy wielu grup obywateli i służyć rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego, oraz jest przyjmowana przez społeczeństwo z entuzjazmem.

Jak wykazaliśmy, jest to wizja nie tylko fałszywa ale wręcz niemożliwa do pełnej realizacji, celem więc tej wypowiedzi jest nie rzetelnie informować o przebiegu wdrażania reformy, a raczej przekonać odbiorców do jej słuszności i korzystnego wpływu na polską szkołę. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że rzeczywisty interes wyrażony w tym liście to interes władz, czy też elit symbolicznych i politycznych; w ich interesie jest bowiem przeprowadzenie zmian i przekonanie do nich społeczeństwa, a także sprawienie, by ludzie identyfikowali się z forsowaną przez władze koncepcją oświaty i mieli poczucie, że odpowiada ona na ich potrzeby i gwarantuje realizację ich interesów. Ujawnia się tu manipulacyjny charakter dyskursu stosowanego przez władze, które poprzez kreowanie obrazu rzeczywistości niezgodnego z doświadczeniem ludzi chcą wpłynąć na postrzeganie reformy przez społeczeństwo i w efekcie jej powszechną akceptację.

Oprócz oficjalnych dokumentów wydawanych przez ministerstwo, urzędnicy wypowiadali się także na temat reformy podczas różnych spotkań z wieloma grupami interesariuszy, a także w wywiadach udzielanych prasie. Analizie poddano także wybrane wypowiedzi tego rodzaju. W zestawieniu z analizowanymi powyżej oficjalnymi dokumentami, te wypowiedzi pokazują, jak władza komunikuje się ze społeczeństwem, oraz pozwalają stwierdzić, czy przekaz ten jest spójny.

Na stronie Ministerstwa pojawiła się relacja ze spotkania wiceminister Marzeny Machalek na konferencji „Partnerstwo w kształceniu zawodowym” w Gorzowie Wielkopolskim (Relacja z wizyty wiceminister edukacji...). Znalazło się w tym tekście kilka wypowiedzi wiceminister, które poddano analizie.

*– Bardzo ważnym elementem edukacji jest **odbudowa kształcenia zawodowego i technicznego**. Dziś to kształcenie, mimo najniższego od ćwierćwiecza bezrobocia, **nie zapewnia absolwentom pracy**. Bezrobotnymi staje się 30 procent uczniów po technikach i 40 procent po szkołach zawodowych. Chcemy to zmienić, wspólnie z samorządami. W tej chwili przygotowujemy rozwiązania prawne, a następny etap zmian nastąpi w 2019 roku – mówiła wiceminister Marzena Machalek.*

Ta konkretna wypowiedź dotyczy jednego z obszarów edukacji, który został poddany reformie, czyli szkolnictwa zawodowego. Reforma powołuje między innymi nowy typ szkół zawodowych, czyli szkoły branżowe w dwustopniowym systemie. Wiceminister już w pierwszym zacytowanym zdaniu stosuje ten sam chwyt retoryczny, który pojawił się w analizowanej powyżej broszurze informacyjnej. Mówi ona o konieczności odbudowy kształcenia zawodowego i technicznego. Warto pamiętać, że szkolnictwo zawodowe w Polsce od wielu lat było krytykowane przez wielu obserwatorów, przez wiele lat szkoły zawodowe były uważane za gorszej kategorii, nie były również dopasowane do potrzeb współczesnej gospodarki. Z jednej strony w wypowiedzi wiceminister widzimy zatem odwołanie do emocji i strategię manipulacyjną, z drugiej rozpoznanie rzeczywistego problemu, który zwłaszcza na konferencji poświęconej szkolnictwu zawodowemu powinien wybrzmieć.

Znów jednak wyraźnie widać, że dyskurs edukacyjny miesza się z dyskursem ekonomicznym w wypowiedziach władz o szkole. Ten sposób patrzenia na szkołę pojawiał się we wszystkich analizowanych powyżej dokumentach. Jest to kolejny przykład dyskursu węzłowego, edukacyjnego i ekonomicznego, który wydaje się kluczowy dla zrozumienia wizji oświaty przyświecającej rządowi podczas reformy.

*– Ministerstwo Edukacji Narodowej **postawiło na kształcenie zawodowe**, kładąc nacisk na skuteczne i odpowiednie **przygotowywanie młodzieży oraz osób dorosłych do zawodu** – podkreślała wiceminister Marzena Machalek.*

*– MEN jest dobrze przygotowane na przeprowadzenie tej reformy. Nasz cel to przede wszystkim **dostosowanie systemu kształcenia zawodowego do potrzeb nowoczesnej gospodarki**. Istotne jest również **zwiększenie wpływu firm oraz organizacji zrzeszających przedsiębiorstwa na szkolnictwo branżowe i techniczne**. Cieszę się, że Grupa Kapitałowa PGE doskonale rozumie tę reformę i bardzo aktywnie w niej uczestniczy – dodała wiceszefowa MEN.*

Dwie powyższe wypowiedzi potwierdzają te obserwacje. Ponownie widzimy tu wizję oświaty, która odgrywa rolę służebną wobec gospodarki, wyrażoną tym razem explicite.



Zwraca uwagę też bardzo wyraźne odwołanie do interesów „firm oraz organizacji zrzeszających przedsiębiorstwa”, reforma więc a także dyskurs władz oświatowych dotyczący kształcenia zawodowego uwzględnia przede wszystkim interesy pracodawców. Warto jednak mieć na uwadze, że wypowiedź ta skierowana była do uczestników konferencji czyli przedstawicieli właśnie tego środowiska. Możemy tu zatem przywołać refleksje poczynione podczas analizy poprzednich wypowiedzi władz, w których uwzględniane były interesy innych grup społecznych związanych z edukacją. Wypowiedź ta może mieć charakter przede wszystkim perswazyjny, przekonuje ona przedsiębiorców, że to właśnie ich interesy są stawiane przez władze na pierwszym miejscu. Po raz kolejny możemy zatem zasugerować, że ten typ dyskursu wyraża przede wszystkim interes samej władzy, której zależy na poparciu dla swoich działań jak najszerszych grup społecznych.

Podobny wątek pojawia się w wywiadzie z Anną Zalewską opublikowanym 21 maja 2018 roku na łamach Gazety Prawnej pod tytułem „Przedszkolaki ruszą do zakładów pracy” („Przedszkolaki ruszą do zakładów pracy”, Gazeta Prawna).

*Od początku reformy w trakcie 12 spotkań branżowych spotka-  
liśmy się z prawie tysiącem pracodawców reprezentujących po-  
szczególne branże po to, żeby z nimi przygotować przepisy. Efekt  
pokażemy pod koniec maja – prześlemy do prekonsultacji projekt  
ustawy.*

*Chcemy stymulować szkoły do otwierania i prowadzenia kierun-  
ków, na które jest zapotrzebowanie na rynku pracy.*

Analiza wypowiedzi Anny Zalewskiej na temat szkół branżowych prowadzi do identycznych wniosków, jak analiza wypowiedzi wiceminister Marzeny Machałek przedstawiona powyżej. Znowu wyciera z nich wizja szkoła, której zadaniem jest służyć gospodarce, oraz wyrażają one interesy pracodawców i przedsiębiorców. Minister zapewnia tutaj nawet, że mają oni wpływ na kształt przepisów dotyczących kształtu szkół branżowych. Można zatem przypuszczać, że ich interesy faktycznie są poważnie brane pod uwagę przez władzę; stąd też zapewne tak wyraźna obecność dyskursu ekonomicznego, którą wykazaliśmy w wielu innych wypowiedziach władz dotyczących oświaty.

*Jednocześnie szykujemy projekt rozporządzenia o preorienta-  
cji zawodowej już na etapie przedszkola, orientacji zawodowej  
w klasach I–VI i doradztwie zawodowym w VII i VIII klasie.*

Jak przekonuje minister Zalewska, preorientacja zawodowa będzie prowadzona już w przedszkolach, a orientacja zawodowa od I klasy szkoły podstawowej. Jest to kolejny przykład na zawłaszczenie dyskursu edukacyjnego przez logikę gospodarki. Rola edukacji, jaka wyłania się z tej wypowiedzi, to rozlokowanie dzieci na ścieżkach prowadzących do konkretnych zawodów już od najmłodszych lat. Wielu badaczy edukacji podkreśla, że edukacja przedszkolna powinna służyć przede wszystkim ogólnemu rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu. Trudno pogodzić te zadania edukacji z kształceniem zawodowym na tak wczesnym etapie. W innych dokumentach rządzący deklarowali, że szkoła powinna kształtować także postawy obywatelskie, społeczne zaangażowanie, czy też dostosowywać sposób nauczania do

indywidualnych potrzeb. Szkoła, która wyłania się z tej wypowiedzi, zdaje się służyć jednak zupełnie odmiennym celom.

*Chcemy, żeby szkoła była w miarę elastyczna, żeby mogła na siebie zarabiać, żeby uczeń mógł się w niej uczyć, w jaki sposób funkcjonować w rzeczywistej firmie, miejscu pracy.*

Ta wypowiedź to jawny przykład na zawłaszczenie pola edukacji przez logikę rynku. Szkoła, która na siebie zarabia i uczy, jak funkcjonować w rzeczywistej firmie, to postulat za pełną komercjalizacją czy prywatyzacją oświaty. Na ten wątek w swoich badaniach wskazywał Fairclough, pisząc o komercjalizacji usług publicznych w Wielkiej Brytanii (patrz 2.1.4.). Jak widać, zjawisko to zawitało również do polskiej oświaty, czego wyrazem jest dyskurs stworzony przez władze. Można tutaj także przytoczyć opisywaną wcześniej koncepcję Bowlesa i Gintisa, mówiąca o korespondencji stosunków panujących w szkole oraz tych panujących w sferze gospodarki (patrz 1.1.2). Z zacytowanego powyżej fragmentu wypowiedzi minister Anny Zalewskiej wynika, że do takiego modelu szkoły dążą obecne władze.

W poprzednich rozdziałach wskazywaliśmy, że rosnąca komercjalizacja usług publicznych, w tym edukacji, jest coraz poważniejszym zagrożeniem dla edukacji w wielu miejscach na świecie, w tym w Polsce. Ten sposób myślenia o sferze publicznej dominuje wśród większości polityków i komentatorów głównego nurtu. Pogląd, że instytucje publiczne powinny działać jak firmy i przynosić zyski, tak się rozpowszechnił, że duża część opinii publicznej przyzna, że brakiem rozsądku i gospodarności byłoby, gdyby było inaczej. Mało kto zapewne zauważa, że za takim spojrzeniem na szkoły i inne instytucje publiczne stoi dominująca od kilkudziesięciu lat ideologia neoliberalna. Można zatem sądzić, że również władze nie podważają słuszności takiego sposobu ujmowania roli edukacji i nie zauważają sprzeczności pomiędzy takim jej rozumieniem a wizją szkoły jako dobra wspólnego i instytucji publicznej służącej wszystkim, która pojawiała się w innych analizowanych wypowiedziach.

Ostatni z tekstów, który przeanalizowano w części poświęconej dyskursowi władzy, pochodzi z Gazety Prawnej („Zalewska: Mamy twarde dane...” Gazeta Prawna). Jest to wywiad z minister Anną Zalewską na temat konsekwencji, jakie reforma niesie dla nauczycieli, oraz wynagrodzeń w oświacie.

*„Nauczyciele zasługują na właściwe wynagrodzenia i jestem zdeteminowana, by podwyżki były godne” - mówiła minister. Przypomniała, że podwyżki dla nauczycieli są obecnie wdrażane i tłumaczyła, że „skala podwyżek wynosi 5 proc. do 35 proc.”.*

Nauczyciele są jedną z najważniejszych grup zaangażowanych w codzienną pracę tysięcy szkół w całej Polsce. Reforma edukacji może nieść dla nich ogromne konsekwencje. Zmiana siatki szkół będzie się wiązała dla wielu z nich ze zmianą miejsca pracy, wielu obawia się, że zostaną zwolnieni, gdy gimnazja wygasną. Aby jednak reforma odniosła powodzenie, muszą oni być zaangażowani w jej wprowadzanie, to nauczyciele będą w końcu przekazywać uczniom na lekcjach treści z nowej podstawy programowej. Władze muszą zatem uwzględnić ich interesy i znalazło to wyraz również w analizowanym dyskursie. Istotne dla nauczycieli są zwłaszcza kwestie finansowe, bo wielu wskazuje, że pensje w oświacie od wielu lat są zbyt

niskie. Anna Zalewska odniosła się do tej kwestii, zapewniając, że po reformie wynagrodzenia nauczycieli zostaną podwyższone. Podaje również konkretne stawki podwyżek. Zauważmy jednak, że mamy tu do czynienia z zabiegiem retorycznym, wykorzystaniem wiedzy, w celu legitymizacji dyskursu. Informacja na temat podwyżek wcale jednak wiele nie wyjaśnia. Przedział od 5% do 35% jest dość szeroki, a minister nie uściśla, na jakiej podstawie dokonano tych wyliczeń, kogo obejmą podwyżki bliższe dolnej liczbie, a czyje wynagrodzenie może wzrosnąć nawet o 35%. Jest to więc informacja, która z jednej strony wskazuje na korzyści płynące z reformy dla nauczycieli, z drugiej strony zaś praktycznie niczego nie mówi. Po raz kolejny widać tu zatem manipulacyjny charakter dyskursu stosowanego przez władze, których celem jest uzyskanie aprobaty różnych grup związanych z oświatą dla swoich działań i dla reformy.

*„Mamy twarde dane za pierwszy kwartał 2018 r. W gospodarce to nieco ponad 4400 zł, a w edukacji 4600 zł” – mówiła dodając, że rozumie zdenerwowanie nauczycieli, „bo nie widzą tej kwoty na koncie”. Tłumaczyła jednak, że średnia jest „liczona w specyficzny sposób”.*

Również i tutaj zauważamy podobny mechanizm. Minister nawet nie kryje się z tym, że wie, którą podaje wcale zbyt wiele nie wyjaśnia, a raczej służy retoryce i przekonaniu odbiorców, że władze dbają o ich interesy. Średnia wynagrodzeń jest wartością dość kłopotliwą w interpretacji. Podobną średnią można uzyskać, gdy wynagrodzenia są bardzo zróżnicowane, a duża część pracujących zarabia dużo poniżej tej wartości, jak i gdy wartości wynagrodzeń są mało zróżnicowane i w większości zbliżone do średniej. Minister z jednej strony posługuje się argumentem, że ministerstwo ma „twarde dane”. Z drugiej zaś sama przyznaje, że „średnia jest liczona w specyficzny sposób”. Jedno kłóci się z drugim, a odbiorca po usłyszeniu komunikatu wie nie wiele więcej niż przed. Jeśli bowiem nie wiemy, w jaki sposób liczone są średnie, oraz jakie są wartości innych miar statystycznych, na przykład mediany, czy dominanty, to nie możemy prawie nic powiedzieć o realnych wynagrodzeniach nauczycieli w kraju.

Podsumowując tę część analizy, warto zwrócić uwagę na kilka wątków, które udało nam się wydobyć na powierzchnię podczas analizy zebranego materiału. Po pierwsze w dyskursie władzy na temat reformy oraz oświaty w ogóle widoczne są wszystkie trzy wizje oświaty wskazane we wstępnych hipotezach badawczych. Oświata, której obraz wyłania się z przedstawionego materiału, ma zarówno funkcję dobra publicznego, niwelującego różnice społeczne i służącemu wszechstronnemu rozwojowi samych uczniów i lokalnych społeczności, funkcję służebną wobec gospodarki, zapewniając kształcenie przyszłych pracowników, oraz funkcję aparatu ideologicznego, kształtując system wartości młodych ludzi zgodnie z ideologią narodową. W wielu miejscach poczyniliśmy jednak obserwację, że dyskurs ekonomiczny lub narodowy dominują nad dyskursem obywatelskim zarówno w aktach prawnych jak i komentarzach urzędników ministerialnych. Pokazuje to, że szkoła po reformie i w ujęciu władz nie jest „wolna od ideologii”, jak chciałby przekonywać Anna Zalewska. Może to stanowić zagrożenie dla tej roli szkoły, jaką jest kształtowanie u uczniów postaw demokratycznych i obywatelskich, szacunku dla odmienności, tolerancji oraz otwartości na świat, a także dla jej charakteru publicznego, niepodlegającego dominacji wolnego rynku, i tym samym, ponownie, dla jej demokratycznego charakteru.

Po drugie władze oświatowe starają się sprawiać wrażenie, że uwzględniają interesy wszystkich grup społecznych, które są w jakiś sposób związane z edukacją. Mówią zarówno

o dbałości o dobro uczniów, rodziców i nauczycieli, ale także samorządów czy przedsiębiorców. Nie odmawiając władzom dobrych intencji, trudno przyjąć takie stanowisko bezkrytycznie, bowiem interesy te często nie są do pogodzenia. Brak w dyskursie władzy refleksji na temat niedoskonałości przyjętych rozwiązań i potencjalnego ryzyka dla niektórych interesariuszy. Wydaje się oczywiste, że żadna polityka, w tym również edukacyjna, nie jest w stanie zaspokoić potrzeb i interesów wszystkich. Rzetelna informacja na temat reformy wymagałaby zatem wskazania na te jej aspekty, które mogą budzić kontrowersje pewnych środowisk, i ewentualnie na korzyści, które mogą zrównoważyć te straty. Obraz, który wyłania się z dyskursu władzy, jest jednak idylliczny; wszyscy korzystają na reformie, wszyscy jej chcieli, wszyscy ją popierają i wszyscy współpracują przy jej sprawnej realizacji. Wypowiedzi urzędników są więc nasycone propagandą, a ich rzeczywistym celem wydaje się zabezpieczenie interesów samej władzy i przekonanie społeczeństwa do tego, że władza dba o wszystkie grupy społeczne. Można więc dopatrywać się w tym dużej dozy manipulacji i prób kreowania poprzez dyskurs rzeczywistości fałszywej.

### 3.2. ANALIZA DYSKURSU PRACOWNIKÓW OŚWIATY

Kolejną grupą aktorów społecznych, których dyskurs został poddany analizie, są pracownicy oświaty, czyli dyrektorzy szkół i nauczyciele oraz zrzeszające ich i reprezentujące ich interesy stowarzyszenia i związki zawodowe. Przytoczone zostaną tu przede wszystkim wypowiedzi i oficjalne komunikaty dwóch organizacji tego typu: Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, zrzeszającego dyrektorów szkół z całego kraju, innych pracowników oświaty oraz przedstawicieli samorządów, oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego, który na scenie politycznej sytuuje się raczej w opozycji do obecnego rządu, w przeciwieństwie do NSZZ „Solidarność”, co warto mieć na uwadze, gdyż można się spodziewać, że wypowiedzi jego członków będą raczej krytyczne wobec reformy. W materiale badawczym podobnie jak w poprzedniej części analizy znalazły się teksty różnego typu; są to zarówno oficjalne oświadczenia i komunikaty wspomnianych organizacji, jak i wypowiedzi ich członków cytowane w mediach.

Pierwszym dokumentem, którego fragmenty zostaną przytoczone, jest „Stanowisko OSK-KO ws. zmian w systemie edukacji ogłoszonych przez Ministra Edukacji Narodowej dn. 27 czerwca 2016” (*Stanowisko OSSKO ws. zmian w systemie edukacji...* 2016), dostępne na stronie internetowej OSKKO, w którym wyrażone zostało oficjalne stanowisko Stowarzyszenia wobec reformy utworzone po konsultacjach wszystkich jego członków, a następnie przedstawione władzom MEN. Warto zatem zwrócić uwagę, że choć charakter tego dokumentu jest raczej postulatyczny niż normatywny, to od ministerstwa zależy bowiem, czy postulaty zgłoszone przez OSKKO zostaną uwzględnione, to ma on pewną moc wywierania wpływu na rzeczywistość społeczną, a władze muszą się liczyć ze zdaniem dyrektorów, od których zależy ostatecznie pomyślne wdrożenie reformy.

*Jak wiele trzeba zmienić, by nie uzyskać zmiany? Projektowane zmiany powodują pojawienie się nowego, obciążającego setki samorządów, miliony uczniów, rodziców i ponad pół miliona nauczycieli problemu wielkiej reorganizacji sieci szkół, która nie znajduje*

***uzasadnienia w przewidywanym podwyższeniu jakości edukacji w dającej się przewidzieć przyszłości. Nie wskazano celu powrotu do sytuacji sprzed reformy edukacji w 1999 r., tak istotnego, by uzasadniał wieloletnie problemy organizacyjne i finansowe, od banalnych spraw jak konieczność wymiany setek tysięcy pieczętek (w tym pieczęci urzędowych), dokumentów, usług (nowe sztandary, numery NIP, itp.) po wielkie wydatki na odprawy zwalnianych nauczycieli i reorganizację budynków. Nie zgadzamy się ze zdaniem, że w wyniku proponowanej zmiany strukturalnej żaden nauczyciel nie straci pracy. Utrata pracy czeka też pracowników administracyjnych redukowanych i likwidowanych szkół. To dla wszystkich społeczności lokalnych wielki problem społeczny i materialny.***

Już w pierwszym fragmencie widać wyraźnie, że ocena reformy przez OSKKO jest negatywna, a stanowisko wyrażone w cytowanym dokumencie krytyczne. Powody negatywnej oceny reformy w dyskursie prezentowanym przez dyrektorów szkół są w dużej mierze praktyczne, zauważają oni bowiem, że wiąże się ona z koniecznością reorganizacji sieci szkół, która jest obciążająca praktycznie dla wszystkich aktorów społecznych związanych z oświatą. Widać tutaj zatem, że w dyskursie prezentowanym w stanowisku OSKKO wyrażone są interesy wielu grup, w tym uczniów, rodziców, przedstawicieli samorządów i nauczycieli. W szczególności można zauważyć troskę o interesy nauczycieli i innych pracowników oświaty, którzy wbrew zapewnieniom MEN tracą pracę zdaniem autorów dokumentu. Warto jednak zwrócić uwagę, że problem utraty pracy przez nauczycieli nie jest tutaj ujmowany jako problem jedynie tej grupy zawodowej, w kontekście relacji nauczycieli i ich pracodawcy, lecz jako wykraczający znaczenie poza samą ich sytuację zawodową, z uwzględnieniem specyficznej roli i pozycji szkoły w społeczności lokalnej. OSKKO podkreśla bowiem, że skutki zwolnień nauczycieli i innych pracowników szkół obciążają przede wszystkim społeczności lokalne zarówno w wymiarze finansowym jak i społecznym. Można zatem wnioskować, że wizja szkoły wyrażona w tym fragmencie dyskursu zakłada jej duże znaczenie dla rozwoju społecznego całej skupionej wokół niej społeczności. Co za tym idzie, wszystkie negatywne zmiany i zjawiska w samej szkole rzutują na tę społeczność, reforma jest więc w tym dyskursie postrzegana jako zmiana, której zasięg wykracza poza system oświaty, oddziałuje ona bowiem pośrednio na całe społeczeństwo.

Autorzy stanowiska konfrontują również prezentowane przez władze oświatowe zapewnienia, że reforma odpowiada na palące potrzeby polskiej szkoły i polskiego społeczeństwa, które przytoczyliśmy w poprzedniej części analizy, ze swoim punktem widzenia, zgodnie z którym władze nie dostarczyły wystarczających argumentów za słusznością wprowadzanych zmian. Wykazuje to jeszcze dobitniej manipulacyjny charakter dyskursu stosowanego przez ministerstwo, które przekonuje, że wszyscy popierają zmiany w oświacie. Pokazuje to również, że debata publiczna na temat oświaty stała się areną konfliktu sprzecznych punktów widzenia, oraz że poszczególni jej uczestnicy niekoniecznie dążą do porozumienia lecz raczej do narzucenia swojego punktu widzenia, odnoszą się bowiem do nieprzystających do siebie wizji rzeczywistości.

***Zasadnicza zmiana systemu szkolnego – likwidacja całego poziomu szkół, reorganizacja wszystkich innych – nie została poddana dyskusji społecznej.*** W czasie debat nie wskazano argumentów,

dokumentów, badań na ten temat, które by ją uzasadniały. ***Nie przedstawiono dowodów na zasadność edukacyjną celu zmiany.***

Podobne wnioski nasuwają się podczas analizy powyższego fragmentu. Przedstawiciele OSKKO ponownie zwracają tutaj uwagę na brak dyskusji społecznej nad kształtem reformy, która poprzedzałaby jej wprowadzenie, konfrontując tym samym swój punkt widzenia z zapewnieniami Anny Zalewskiej, która powoływała się na poparcie opinii publicznej dla reformy. Co istotne, autorzy stanowiska zwracają tu szczególną uwagę na „zasadność edukacyjną” zmian w oświacie. Wyrażają więc przekonanie, że reforma jest podyktowana przede wszystkim interesem politycznym i ideologicznym, podporządkowując tym celom interesy szkoły, uczniów i społeczności związanych ze szkołami. Można zatem stwierdzić, że dyrektorzy szkół wyrażają w dyskursie przede wszystkim interesy szkoły jako społeczności oraz uczniów i ich edukacji, ich krytyka wypływa zatem z troski o dobro oświaty. Wydaje się również, że trafnie odczytują intencje władz, bowiem do tych samych wniosków odnośnie do ukrytych celów reformy doprowadziła nas analiza dyskursu tworzonego przez władzę przedstawiona w poprzedniej części rozdziału.

***Nie uwzględniono głosów w sprawach, nad którymi debatę odbyto. Np. debata w Ministerstwie Edukacji Narodowej, poświęcona nadzorowi pedagogicznemu przyniosła efekty wskazujące na potrzebę ulepszenia ewaluacyjnego nadzoru pedagogicznego, wsparcia ewaluacji wewnętrznej.***

Również w tym fragmencie wyrażone zostaje zdanie, że w przygotowaniu reformy Ministerstwo Edukacji Narodowej nie uwzględniło głosów, które pojawiły się w debacie. Demaskuje to fasadowy charakter konsultacji społecznych, na które powołują się władze, oraz pokazuje, że faktycznym celem władzy było przeforsowanie założonych przez siebie zmian zgodnie z własnym interesem politycznym. Po raz kolejny głos wyrażony w dyskursie stworzonym przez środowisko dyrektorów punktuje zatem przekłamania obecne w wypowiedziach przedstawicieli ministerstwa.

***Prawie dwie dekady pracy nad wprowadzeniem polskiej oświaty i polskich uczniów, absolwentów w XXI wiek i wielki kapitał ludzki, zbudowany na wspólnej pracy, zaufaniu do państwa, może zostać zaprzepaszczony. Nauczyciele i kadra kierownicza, liderzy zmian w edukacji odczuwają fasadowość i brak partycypacji w procesie projektowanej zmiany. (...) Likwidacja gimnazjów oraz ich zespołów nauczycielskich, które wypracowały nowatorskie, autorskie metody i projekty pracy z młodzieżą w okresie dorastania, to niepowetowana strata dla całej edukacji. Nie jest tak, że można zespoły ludzkie odtworzyć z ich pojedynczych przedstawicieli, bo buduje się je latami.***

W tym fragmencie autorzy dokumentu odnoszą się do pewnego ważnego aspektu funkcjonowania oświaty, którym jest tworzenie się kapitału ludzkiego w szkołach w wyniku interakcji



i wzajemnych oddziaływań pomiędzy jednostkami tworzącymi społeczność szkolną. Warto tu przypomnieć koncepcję kapitału ludzkiego Putmana, omówioną w poprzedniej części pracy (patrz 1.1.3.), który zwracał uwagę, że wysoki poziom kapitału społecznego jest warunkiem powodzenia reform edukacyjnych. Autorzy stanowiska nawiązują tutaj również do teorii edukacji w nurcie interpretatywnym, które kładą nacisk na społeczny i interakcyjny wymiar zjawisk zachodzących w systemie edukacji i w konkretnych szkołach. Wyrażają zatem obawę, że reforma edukacji, która likwiduje wiele szkół, czyli małych światów społecznych, prowadzi do zaprzepaszczenia wieloletniego dorobku nauczycieli, którzy tworzyli zespoły pedagogiczne gimnazjów. Zagrożony jest nie tylko ich dorobek, ale także wzajemne zaufanie między państwem a pracownikami oświaty oraz pozostałymi członkami społeczności szkolnej czyli uczniami i rodzicami. Głos ten ponownie wyraża troskę o dobro edukacji i wszystkich, którzy są z nią związani, a troska ta zdaje się wynikać z bardzo złożonego sposobu rozumienia roli szkół w społeczeństwie i sposobu ich funkcjonowania, z uwzględnieniem wielu czynników, które wpływają na powodzenie procesów edukacyjnych, oraz wielu potencjalnych strat wynikających z reformy.

*W szkole, do której uczęszczają dzieci w wieku wczesnoszkolnym, a także często przedszkolnym (5-13 lat), pojawić się ma młodzież gimnazjalna w wieku do 15 lat. **Calkowicie zmienia to specyfikę dzisiejszej szkoły podstawowej – bezpiecznego, przyjaznego dzieciom miejsca, wolnego od nieuniknionego kontaktu z o wiele starszymi uczniami w wieku dojrzewania. Dyrektorzy i nauczyciele mający doświadczenia wyniesione z pracy w ośmioklasowej szkole podstawowej już w latach 90. XX wieku borykali się z agresją i bullyingiem obecnymi w takich szkołach.***

Jak zauważa OSKKO, reforma i przywrócenie ośmioklasowej szkoły podstawowej wiąże się z powrotem do systemu, w którym do jednej szkoły chodzą dzieci i młodzież w wieku od nawet 5 do 15 lat. Może to rodzić problemy wychowawcze i nieść ze sobą zagrożenie wystąpienia agresji dzieci starszych wobec młodszych. W tym wątku zatem wyrażony zostaje interes uczniów, zwłaszcza młodszych, dla których szkoła powinna być miejscem przyjaznym i bezpiecznym. Autorzy stanowiska zwracają uwagę, że reformowana szkoła może nie być w stanie zapewnić dzieciom wystarczającego poczucia bezpieczeństwa. Ponownie odwołują się tutaj do koncepcji kapitału ludzkiego, który został wypracowany przez lata funkcjonowania gimnazjów i pozwolił nauczycielom na dostosowanie metod wychowawczych do dzieci i młodzieży w różnym wieku. Po reformie trzeba będzie ten kapitał budować od nowa, stracą zaś na tym uczniowie, przede wszystkim pierwsze roczniki po reformie. Kolejny raz zatem widać w dyskursie przedstawicieli środowiska dyrektorów szkół troskę o dobro edukacji i jej najważniejszych beneficjentów czyli uczniów.

*Edukacja przedszkolna jest fundamentalna dla dalszego kształcenia dzieci. **Zasadniczym błędem jest planowanie edukacji natury szkolnej w przedszkolu, gdzie potrzebujemy rozwoju dziecka w sferze społecznej i emocjonalnej, wyrównania szans. Rekomendujemy obowiązkowe przygotowanie przedszkolne dla dzieci***

*pięcio- i sześćioletnich, z racji prawa zapisania do szkoły zarówno jednych jak i drugich. Przygotowanie przedszkolne do szkoły podstawowej wyrównuje szanse wszystkich dzieci w Polsce – tych ze środowisk miejskich jak i wiejskich, z ośrodków zamożnych i tych zaniedbanych.*

W powyższym fragmencie powtarzają się wątki obecne już wcześniej, w których wyraża się troska o dobro ucznia i jego interesy. Warto jednak zwrócić uwagę na wizję edukacji, która wyłania się z przytoczonego fragmentu dyskursu. Jest to edukacja, której celem jest wszechstronny rozwój ucznia, zarówno „w sferze społecznej i emocjonalnej”. Autorzy stanowiska zwracają tu uwagę, że zwłaszcza na wczesnych etapach edukacyjnych te aspekty rozwoju stawiać należy na pierwszym miejscu przed czysto szkolną nauką. Można w tym miejscu przypomnieć wypowiedź Anny Zalewskiej analizowaną powyżej, w której wskazywała ona na wdrażanie preorientacji zawodowej już w przedszkolu. Pokazuje to, że wizje edukacji obecne w dyskursie władz i dyrektorów szkół rozbiegają się w pewnym stopniu, postulując odmienny model edukacji – w wypadku władz była to szkoła przygotowująca jednostki do roli pracowników, w tym wypadku jest to szkoła, w której uczeń ma szansę na rozwój we wszystkich sferach życia.

Zwraca również uwagę odniesienie do tej roli edukacji, jaką jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci pochodzących z różnych środowisk i regionów kraju. Autorzy stanowiska precyzują tu, że chodzi im przede wszystkim o różnice w dostępie do edukacji między obszarami miejskimi i wiejskimi oraz zamożnymi i biedniejszymi. Tak pojmowana oświata odpowiada zatem na potrzeby szerokich grup społecznych i stara się niwelować nierówności pomiędzy klasami dominującymi i zdominowanymi. Jest to wizja edukacji, której obecność w dyskursie na temat szkoły jest pożądana, pozwala ona bowiem na kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego, demokratyzację życia społecznego i zapewnienie wszystkim jednostkom szans na wszechstronny rozwój zgodnie z umiejętnościami, zainteresowaniami i aspiracjami.

*Z uznaniem przyjmujemy zapowiedź przywrócenia szkołom należnych i niezbędnych im środków na doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz zaniechania skandalicznej praktyki ostatnich ponad 3 lat – blokowania zapisów Karty Nauczyciela w drodze ustawy o budżecie, w zakresie „1%” na doskonalenie nauczycieli.*

Warto zwrócić uwagę także na ten fragment dokumentu, w którym autorzy odnoszą się do aspektu reformy dotyczącego środków na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Po pierwsze należy zauważyć, że wyrażony zostaje tutaj interes nauczycieli, którzy mają szansę skorzystać na zmianach wprowadzonych w tym obszarze funkcjonowania szkół. Po drugie trzeba również podkreślić, że w tym fragmencie stanowiska wyraża się otwartość środowiska pracowników oświaty na debatę z władzami oraz umiejętność dostrzeżenia zarówno negatywnych jak i pozytywnych skutków reformy niezależnie od przyjętego stanowiska politycznego. Legitymizuje to wcześniejszą krytykę działań władz przedstawioną w analizowanym dokumencie, wydaje się bowiem, że jest ona podyktowana istotnie względami merytorycznymi i wyraża rzeczywisty punkt widzenia członków stowarzyszenia, którzy znają szkolną rzeczywistość w codziennej pracy, a nie jest jedynie politycznym stanowiskiem opozycyjnym wobec władz.

Dla porównania przytoczymy jeszcze kilka fragmentów wypowiedzi członków OSKKO cytowanych w artykułach, które ukazały się w mediach. Poniższe fragmenty pochodzą z artykułu, który ukazał się w internetowym magazynie wPolityce.pl („Dyrektorzy szkół krytykują zapowiedź reformy oświatowej...” wPolityce.pl).

*„Bardzo prosimy ministerstwo, aby wysłuchało naszego zadania, a nasze zdanie - myślę, że wszystkich tutaj zgromadzonych jest takie: **podejmijcie wreszcie partnerski, poważny dialog ze społeczeństwem**. Zatrzymajcie reformę ustroju szkolnego, zaczynijmy wreszcie konsultować i rozmawiać” — zaapelowała do przedstawicieli ministerstwa prezes OSKKO Ewa Halska kończąc tym samym spotkanie.*

*„Nie zgadzamy się na zmianę ustroju szkolnego” — powiedziała mediom Halska dodając, że reforma niesie z sobą nie tylko likwidację gimnazjów, ale też niekorzystne zmiany we wszystkich innych typach szkół.*

W powyższych wypowiedziach prezes Stowarzyszenia Ewy Halskiej można zauważyć wątki, które opisaliśmy wcześniej, analizując oficjalne stanowisko OSKKO wobec reformy. Wypowiedzi te mają charakter apelu do władz oświatowych i zwracają uwagę na problem, którym jest brak prawdziwych rzetelnych konsultacji społecznych na temat reformy. Warto również zauważyć, że w dyskursie tym wyrażony zostaje cel polityczny stowarzyszenia czyli powstrzymanie reformy edukacji. Po raz kolejny można zatem skonfrontować wyrażone tutaj stanowisko przedstawicieli środowiska związanego z oświatą z zapewnieniami minister Anny Zalewskiej, według której reforma odpowiada na oczekiwania społeczne i została przyjęta z aprobatą. Widać tutaj wyraźnie, że niezależnie od powodów, które stoją za działaniami władz i stowarzyszenia dyrektorów szkół, oraz tego, czy uznamy, że każda ze stron kieruje się troską o dobro edukacji czy o własny interes polityczny, interesy te są sprzeczne – władze chcą przeforsować reformę edukacji, pracownicy oświaty nie zgadzają się na nią. Ten konflikt daje się zauważyć w dyskursie tworzonym przez przedstawicieli dyrektorów szkół, władze natomiast całkowicie go pomijają.

*„Chcecie nam dołożyć 7 i 8 klasy tam, gdzie są dzieci 6- i 7-letnie. Pojawiają się 13- i 15-latki – dzieci w bardzo specyficznym wieku. **Co mamy powiedzieć naszym dzieciom i ich rodzicom, co ta zmiana da dobrego naszym dzieciom?**” — pytała Leśniewska. Dodała, że „mimo ogromnie profesjonalnego podejścia nauczycieli do swojej pracy”, **nauczyciele w podstawówkach nie są przygotowani do pracy z młodzieżą.***

*„Będziemy musieli przechodzić tą samą drogę, jaką przechodziło gimnazjum przez 15 lat” — mówiła.*

Inna członkini OSKKO zwraca uwagę na kwestię, którą również uwidoczniliśmy już analizując poprzedni dokument, czyli na kapitał społeczny wypracowywany przez lata w szkołach,

który zostaje zaprzepaszczone na skutek zmiany ustroju szkolnego. Problem ten jest pomijany w dyskursie na temat reformy tworzonej przez władze, które zdają się nie uwzględniać w swoim rozumieniu funkcjonowania oświaty tego interakcyjnego charakteru światów społecznych szkoły i zapominają o kapitale społecznym jako jednym z kluczowych zasobów ważnych dla powodzenia nie tylko reformy ale procesów edukacyjnych w ogóle. W wypowiedzi Izabeli Leśniewskiej wyrażone zostają także wyraźnie interesy rodziców i dzieci, występuje ona niejako w ich imieniu, próbując stać się pośrednikiem między uczniami i ich rodzicami a władzami ministerialnymi. Potwierdza to wnioski z poprzednich fragmentów analizy, zgodnie z którymi dyskurs dyrektorów szkół wyraża bardzo złożoną wizję oświaty, co wynika zapewne z ich doświadczenia w codziennej pracy w szkołach, oraz interesy wielu grup tworzących społeczność szkolną, a nie jedynie swojej własnej grupy zawodowej.

*Wiceprezydent Gdańska Piotr Kowalczyk dociekał, „które samorządy lub ich korporacje popierają ogłoszoną przez minister edukacji Annę Zalewską reformę”. Zdaniem Kowalczyka szefostwo resortu „wielokrotnie” mówiło publicznie o takim poparciu.*

*„Proszę o podanie nazw tych korporacji lub miast”. „Ponad 290 samorządów zrzeszonych w Związku Miast Polskich negatywnie opiniuje ten projekt. Podobnie, jak sześć dużych korporacji samorządowych” — mówił Kowalczyk.*

Powyższy fragment przedstawia głos przedstawiciela innej grupy członków OSKKO, która również jest zaangażowana we wdrażanie reformy edukacji, czyli samorządowców. Podobnie jak w przypadku dyrektorów szkół zwraca on uwagę, że prezentowana przez władze wizja, według której samorządy w Polsce popierają zmiany w edukacji, jest niezgodna z rzeczywistością. Odnosi się on do retorycznych zabiegów urzędników ministerialnych, opisanych w poprzedniej części analizy, którymi posługują się oni, mówiąc o szerokim poparciu społecznym, powołując się na zdanie opinii publicznej i nawiązując do oczekiwań rodziców, dyrektorów szkół czy również samorządów, nie wskazując jednak żadnych konkretnych danych dotyczących tego poparcia dla reformy. W wypowiedzi Piotra Kowalczyka pojawia się wyrażona wprost prośba do władz o podanie konkretnych samorządów, które popierają reformę. Demaskuje on również propagandowy dyskurs władzy, podając dane dotyczące liczby samorządów i korporacji samorządowych, które są przeciwne reformie. Jest to zatem kolejny przykład wypowiedzi, która w konfrontacji z dyskursem prezentowanym przez władzę ujawnia jego manipulacyjny charakter, między innymi poprzez zestawienie ogólnikowych informacji podawanych przez urzędników MEN z konkretnymi danymi dotyczącymi braku poparcia dla reformy w społeczeństwie.

W dalszej kolejności przytoczone zostaną fragmenty komunikatów oraz wypowiedzi Związku Nauczycielstwa Polskiego, który jest jednym ze związków zawodowych zrzeszających nauczycieli w całym kraju. Warto zaznaczyć, że ZNP zajmuje stanowisko polityczne raczej opozycyjne wobec władzy i od samego początku krytykował plany reformy edukacji zapowiedzianej przez rząd Prawa i Sprawiedliwości. Należy zatem spodziewać się, że dyskurs wyrażony w wypowiedziach jego przedstawicieli będzie raczej krytyczny wobec zmian w oświacie wprowadzanych przez MEN. Jako pierwszy analizie poddany zostanie „List prezesa

ZNP z okazji nowego roku szkolnego 2018/2019” (List prezesa ZNP... 2018) opublikowany na stronie internetowej ZNP 31 sierpnia 2018 roku.

***Zmiany w statusie i awansie zawodowym nauczycieli oceniamy bardzo negatywnie. Nie podniosą one prestiżu zawodu nauczyciela, natomiast coraz częściej stają się powodem podjęcia decyzji o rezygnacji z pracy w szkole lub przedszkolu.***

Już w pierwszym fragmencie można zauważyć zdecydowanie negatywny stosunek ZNP wobec reformy edukacji, zwłaszcza w jej aspektach dotyczących sytuacji nauczycieli. Ponieważ jako związek zawodowy, ZNP ma za zadanie przede wszystkim reprezentować interesy nauczycieli, nie dziwi, że to właśnie ich interesy zostają wyrażone w prezentowanym fragmencie dyskursu. Autor listu Sławomir Broniarz zwraca uwagę na kwestię prestiżu zawodu nauczyciela, którego poziom w ostatnich dekadach obniżył się. Reforma oświaty jego zdaniem nie odwróci tego negatywnego trendu, a wręcz może go pogłębić, co sprawi, że coraz mniej osób będzie chciało podejmować pracę w szkołach. Można tutaj dopatrywać się także pośrednio wyrażonej troski o stan systemu edukacji w ogóle, bowiem braki kadrowe utrudnią realizację reformy i będą się negatywnie odbijać przede wszystkim na uczniach. Należy bowiem pamiętać, że nauczyciele są najważniejszymi podmiotami w procesach edukacyjnych, od nich bowiem zależy ich pomyślna realizacja, każda reforma musi zatem uwzględniać ich interesy, gdyż od ich realizacji zależą również interesy uczniów, które powinny być najważniejszym celem polityki edukacyjnej państwa.

***Cieszę się, że w ostatnim czasie tak wielu z Was wykazało się zaangażowaniem, odwagą i odpowiedzialną postawą społeczną, sprzeciwiając się niedobrym zmianom w systemie oświaty. Walczymy o edukację i prestiż naszego zawodu, a to są nadrzędne wartości dla każdego społeczeństwa.***

W powyższym fragmencie ponownie wyrażone zostają cele, które stawia przed sobą ZNP, i które przyświecają związkowcom w debacie na temat reformy. Zwraca tutaj uwagę odwołanie nie tylko do prestiżu zawodu, czyli interesów samych nauczycieli, ale także do wartości, jaką jest edukacja dla całego społeczeństwa. Można zatem wnioskować, że wizja edukacji, która przyświeca autorowi listu, zakłada istotną rolę szkoły w rozwoju społecznym uczniów i ich środowiska, a w dalszej konsekwencji całego społeczeństwa. Nauczyciele walczą zatem o prestiż swojego zawodu nie jedynie dla własnej korzyści, ale dlatego, że rozumieją, że od pozycji nauczyciela i jego zaangażowania w pracę zależy powodzenie innych celów oświaty oraz dobro uczniów.

***Szanowni Rodzice! Wierzę, że po raz kolejny, nauczyciele rozłożą parasol ochronny nad uczniami, którzy zostali niesprawiedliwie potraktowani przez reformę Anny Zalewskiej. Wierzę, że mają wciąż tyle satysfakcji z wykonywanej pracy, że pomimo trudnej sytuacji nie odejdą z zawodu. Wszystko zaczyna się od dobrego nauczyciela!***

Wniosek ten powtarza się w analizie również tego fragmentu, w którym prezes ZNP zwraca się bezpośrednio do rodziców, odnosząc się do kolejnej grupy, której interesy zostają wyrażone w dyskursie związkowców. Wskazuje on tutaj wyraźnie na zależność między satysfakcją nauczycieli ze swojej pracy oraz ich zaangażowaniem w nauczanie a dobrem uczniów. Można zatem ponownie stwierdzić, że wyrażając interesy nauczycieli w swoim dyskursie, ZNP wyraża pośrednio także interesy uczniów oraz ich rodziców, rozumiejąc, że są one nierozdzielnie ze sobą związane i nie mogą być zrealizowane w pełni, jeśli interesy jednej z tych grup zostaną zaniedbane.

Odniesienia do reformy edukacji pojawiają się także w innym tekście opublikowanym na stronie internetowej ZNP („Żądamy dymisji Anny Zalewskiej!” ZNP), w którym domaga się ona dymisji minister Anny Zalewskiej i prezentuje dane, które przeczą informacjom podawanym przez MEN dotyczącym chociażby wynagrodzeń nauczycieli.

***Nauczyciele, i Rodzice, z filmu na stronie ministerstwa edukacji dowiedcie się, że „Reforma edukacji to wiele dobrych zmian!” Na stronie resortu edukacji pojawił się krótki spot o reformie i korzyściach płynących ze zmian autorstwa Anny Zalewskiej. Film to alternatywna rzeczywistość.***

Już we wstępie pojawia się zwrot zarówno do nauczycieli oraz rodziców, co wskazuje, że ZNP stara się być wyrazicielem interesów obu tych grup. Autor artykułu zwraca uwagę na to, co opisaliśmy również w poprzednich częściach analizy, czyli na nieprzystawalność dyskursu na temat reformy tworzonego przez władze do rzeczywistości. ZNP wręcz wprost mówi, że jest to „alternatywna rzeczywistość”. Związkowcy starają się zatem odsłaniać przed odbiorcami tekstu czyli nauczycielami i rodzicami manipulacyjny charakter wypowiedzi, które padają z ust przedstawicieli ministerstwa.

***Przypominamy, że dzisiaj minimalne wynagrodzenie nauczyciela stażysty wynosi aktualnie tylko 1751 zł „na rękę”. Zgodnie z tzw. rozporządzeniem placowym MEN od 1 kwietnia br. stawki minimalnego wynagrodzenia zasadniczego wzrosły o 5,35 proc.***

W kolejnym fragmencie podane zostają informacje, które skonfrontowane z zapewnieniami Anny Zalewskiej ponownie dostarczają argumenty, że dyskurs władz nie przystaje do rzeczywistości. Warto tutaj przypomnieć fragment wypowiedzi minister przytoczony i poddany analizie we wcześniejszej części pracy, w której informuje ona, że średnie zarobki w oświacie wynoszą 4600 zł, a wynagrodzenia nauczycieli wzrosły od 5% do 35%. Jak wykazywaliśmy wtedy, informacje te podane zostały w taki sposób, że właściwie zaciemniają, bardziej niż rozjaśniają rzeczywistość dotyczącą wynagrodzeń w oświacie. Wnioski te potwierdzają się po zestawieniu tamtej wypowiedzi z informacjami podanymi przez ZNP, zgodnie z którymi minimalne wynagrodzenie nauczyciela zaczynającego pracę wynosi prawie o 3 tysiące złotych mniej niż średnia podawana przez Annę Zalewską, a realne podwyżki większości nauczycieli sytuują się blisko dolnej granicy przedziału podanego przez MEN. Wypowiedź ta zatem po raz kolejny odsłania propagandowy charakter dyskursu władz oświatowych, podając dane, które przeczą „twardym danym” prezentowanym przez Annę Zalewską.



Warto mieć jednak na uwadze, że krytyczny stosunek ZNP wobec reformy i obecnego rządu jest zapewne przyczyną, dla której informacje podane w tym fragmencie tak skrajnie odbiegają od tych podanych przez MEN. Również tutaj nie zapoznajemy się z pełnym obrazem rzeczywistości, bowiem większość nauczycieli zatrudnionych w oświacie otrzymuje wyższe wynagrodzenie, ponieważ osiągnęli wyższy stopień awansu zawodowego. Stawki podane przez Annę Zalewską, zgodnie z jej słowami, obejmują także dodatki, które nie wliczają się w kwotę wynagrodzenia zasadniczego – tutaj nie znajdziemy o nich informacji.

***ZNP domaga się podwyżek na poziomie 1000 zł oraz dymisji Anny Zalewskiej!***

W tym zdaniu wyraża się jeden z postulatów ZNP, ponownie mamy zatem do czynienia z dyskursem, który próbuje wywierać wpływ na rzeczywistość społeczno-polityczną, wyrażając oczekiwania danego środowiska. Przekonujemy się tutaj, jaki jest cel polityczny związku, a jest nim nie tylko podniesienie wynagrodzeń nauczycieli, ale również dymisja Anny Zalewskiej. Warto zatem odnotować, że dyskurs ten wyraża nie tylko interes grupy zawodowej nauczycieli, którą ZNP reprezentuje, ale także interes polityczny związku, który zajmuje stanowisko opozycyjne wobec obecnego rządu. Należy więc pamiętać, że będzie to zapewne wpływało na stosunek ZNP do reformy i dyskurs, w którym wyraża się jej krytyka. Obserwowaliśmy to w powyższym przykładzie, w którym widać wyraźnie, że informacje dobierane przez autora tekstu mają za zadanie zdyskredytować te, które przedstawiło MEN, niekoniecznie zaś przedstawić pełen obraz rzeczywistości. Niemniej jednak dostarczają one wgląd w to, że postrzeganie sytuacji zawodowej nauczycieli oraz skutków reformy przez władze oraz przez środowisko nauczycielskie są zupełnie odmienne.

Podobny wątek pojawia się w poniższym tekście opublikowanym na stronie internetowej oddziału ZNP w Żorach („Dane wg SIO...”, ZNP w Żorach):

*Minister zaprezentowała ruch kadrowy w oświacie posługując się wartością procentową. Poinformowała, że „odsetek nauczycieli, z którymi rozwiązano stosunek pracy wynosi 0,96 proc.” **Te wartości procentowe nie pokazują jednak pełnego obrazu sytuacji, w jakiej nauczyciele znaleźli się po reformie. Jeżeli odniesiemy je do liczby pracujących nauczycieli wg SIO, okazuje się, że pracę straciło 6 668 nauczycieli.***

Autorzy zwracają tutaj uwagę na kwestię podnoszoną również w naszej analizie, czyli dobór sposobu prezentowania informacji, który wpływa na postrzeganie rzeczywistości odbiorców wypowiedzi. Rzeczywiście wartość procentowa przedstawiona przez MEN wydaje się bardzo niska i sprawia wrażenie, jakby zwolnienia nauczycieli były problemem marginalnym. Ta sama wartość podana w liczbach wywiera zupełnie inne wrażenie, okazuje się bowiem, że przy ogólnej liczbie nauczycieli pracujących w Polsce nawet tak niewielki procent oznacza wiele zwolnień. Abstrahując od oceny opisywanego zjawiska, warto tutaj zaznaczyć, że nawet odnosząc się do tej samej rzeczywistości i podając informacje prawdziwe, można osiągnąć zupełnie inny efekt przedstawiając inny jej wycinek i wybierając dane, które powodują u odbiorcy różny stosunek do prezentowanej informacji. Ministerstwo chce poprzez swój sposób

informowania społeczeństwa przekonań ludzi, że negatywne skutki reformy dla nauczycieli są praktycznie znikome, ZNP natomiast stara się dać wyraz temu, że skutki te są dotkliwie – jak widać, można te dwa odmienne cele osiągnąć, zamieszczając w wypowiedzi praktycznie tę samą informację.

W dyskursie związkowców pojawia się jeszcze jeden wątek, w którym wyraża się ich krytyczne nastawienie do reformy. Poniższy fragment pochodzi z artykułu opublikowanego na łamach Gazety Prawnej, w którym przytaczane są wypowiedzi prezesa ZNP („Reforma oświaty....” Gazeta Prawna).

*Początku roku szkolnego obawiają się również związkowcy. – To będzie jedna wielka prowizorka. Nauczyciele w większości nie akceptują absurdalnych rozwiązań reformy i będzie im trudno się do nich stosować. Z pewnością będą się starać, by najmniejszą krzywdę te zmiany wyrządziły samym uczniom – przekonuje Sławomir Broniarz, prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego. Co na to wszystko resort edukacji? – Cała reforma przebiega zgodnie z planem – można usłyszeć w ministerstwie.*

Krytyka reformy skupia się tutaj na jej aspekcie organizacyjnym i chaosie, który wynika z szybkiego tempa jej wprowadzania i braku czasu na dostosowanie szkół do nowych rozwiązań. Sławomir Broniarz ponownie zwraca również uwagę na to, że nauczyciele w większości nie akceptują reformy oświaty, jest ona zatem forsowana na siłę przy braku poparcia ze strony środowiska. Warto również zauważyć, że po raz kolejny w dyskursie przedstawiciele środowiska nauczycielskiego wyrażone zostają interesy uczniów, ZNP przekonuje bowiem, że zmiany wynikające z reformy mogą najbardziej uderzyć właśnie w nich, a nauczyciele będą starali się te negatywne skutki minimalizować. Znowu widzimy także, że wizje rzeczywistości reformy prezentowane przez nauczycieli oraz przez władze oświatowe rozbiegają się. Ministerstwo zdaje się nie zauważać problemów, o których mówi prezes ZNP i przekonuje, że „cała reforma przebiega zgodnie z planem”.

Podsumowując tę część analizy należy zaznaczyć, że w dyskursie prezentowanym przez środowiska dyrektorów szkół i nauczycieli wyraża się przede wszystkim krytyka reformy. Krytyka ta odnosi się zarówno do praktycznego wymiaru rozwiązań wprowadzanych przez rząd jak i do ich politycznego wymiaru. Środowiska, których wypowiedzi poddaliśmy analizie, są w dużej mierze negatywnie nastawione do polityki nowego rządu i tym samym do wprowadzanych przez ten rząd zmian w oświacie. Warto jednak zaznaczyć, że w większości te głosy krytyczne odnoszą się do kwestii merytorycznych, wskazując na obszary reformy, które mogą stanowić zagrożenie dla dobra oświaty. W głosach tych wyrażone są również interesy wielu grup społecznych, które są związane ze szkołami, a nie tylko samych nauczycieli i dyrektorów – również przede wszystkim uczniów, a także rodziców i samorządowców. Wizja oświaty, którą można odczytać z przytoczonych fragmentów dyskursu, oparta jest o bardzo szerokie rozumienie roli szkoły i procesów w niej zachodzących, a także zakłada, że szkoła powinna dawać szansę wszystkim uczniom na wszechstronny rozwój i niwelować różnice społeczne, dając jednostkom możliwość awansu społecznego i zdobycia dobrej edukacji.

W tej części analizy wykazaliśmy również, że debata publiczna na temat oświaty staje się areną konfliktu dwóch różnych sposobów postrzegania rzeczywistości. Dyskurs prezentowany

przez środowiska dyrektorów i nauczycieli pokazuje zupełnie inną rzeczywistość szkolną niż dyskurs władz oświatowych. W wielu przypadkach demaskuje on manipulacyjny charakter informacji podawanych przez władze, zdarzając je z faktami, które przeczą zapewnieniom MEN. Dyskurs tych środowisk nie jest jednak pozbawiony tych samych cech, które zarzuca dyskursowi władzy, bowiem ich krytyczne nastawienie do reformy sprawia, że informacje podawane w przytoczonych fragmentach dobierana są w taki sposób, by uwypuklić negatywne aspekty reformy. Niemniej jednak zauważalne są także odniesienia do jej pozytywnych skutków oraz zaproszenie drugiej strony do debaty, co wskazuje na większą otwartość tych środowisk na dialog i poszukiwanie porozumienia. Władze przede wszystkim forsowały przyjęte rozwiązania, prezentując wizję rzeczywistości, w której nie ma miejsca na problemy, dyrektorzy i nauczyciele wskazują na problematyczne sprawy, ale próbują przekonywać do swoich rozwiązań i zachęcają władze do wypracowania kompromisów.

### 3.3. ANALIZA DYSKURSU DZIAŁACZY SPOŁECZNYCH – RODZICÓW

Ostatnia część rozdziału przedstawia analizę dyskursu trzeciej grupy społecznej, która brała aktywny udział w debacie na temat reformy oświaty. Są to rodzice, którzy bardzo mocno zaangażowali się w sprzeciw wobec reformy. Można było obserwować wzmożenie zaangażowania obywatelskiego, wielu z tych działaczy stworzyło stowarzyszenia, aby mocniej i skuteczniej artykułować swoje postulaty. Jednym z nich było stowarzyszenie „Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji”. Powstało ono z inicjatywy grupy matek sprzeciwiających się reformie, później dołączyło do niego w całym kraju wielu rodziców podzielających ich poglądy. Innym ruchem sprzeciwu była koalicja „NIE dla chaosu w szkole”. W tym wypadku do niezadowolonych rodziców dołączyli także inni działacze zainteresowani losem oświaty, w tym niektórzy nauczyciele. Stowarzyszenia te od momentu ogłoszenia planów wprowadzenia reformy były bardzo aktywne. Zorganizowano wiele akcji protestacyjnych, demonstracji, strajków, przekazano wiele petycji do rządzących. Strajkujący rodzice każdego 10. dnia miesiąca nie posyłali do szkoły swoich dzieci. W lutym 2017 roku, gdy ustawy, które wprowadzały reformę w życie, zostały przyjęte przez Parlament, pojawił się pomysł zebrania podpisów pod obywatelskim wnioskiem o referendum w sprawie wstrzymania reformy. Zasięg akcji był imponujący, udało się zebrać ponad 900 tysięcy podpisów, a wniosek trafił do Sejmu, który go jednak odrzucił.

Opisane powyżej działania stanowią przykład wzrostu zaangażowania społeczeństwa polskiego. Widać, że w momentach, gdy obywatele zauważają, że ich interesy są w jakiś sposób zagrożone przez działania władz, są w stanie wykazać się odpowiedzialnością za dobro wspólne i zebrać w ważnej sprawie. Znamienne jednak jest, że zainteresowanie sprawami oświaty wzmożło się w momencie kryzysu, czyli reformy, która przez wielu była oceniana bardzo negatywnie. Wielu obserwatorów życia społecznego zauważa, że tak duża aktywność społeczna pojawia się tylko w chwilach zagrożenia, a zaangażowanie społeczne w innych momentach pozostaje dość niskie. Przytaczaliśmy w poprzednim rozdziale wyniki badań nad dyskursem medialnym na temat edukacji w Polsce (patrz 2.2.1.), które dowodzą, że temat edukacji pojawia się w mediach jedynie w momentach, gdy władze próbują coś w niej zmieniać. Tak duże zaangażowanie rodziców w protesty przeciwko reformie jest jednak niewątpliwie dowodem na rozwój społeczeństwa obywatelskiego w Polsce oraz przykładem budowania kapitału społecznego, co

na pewno przyczyni się do jakości funkcjonowania szkoły w przyszłości i wzrostu poczucia odpowiedzialności za publiczną edukację,

Analizie poddaliśmy oficjalne stanowiska obu wspomnianych wyżej ruchów oraz wypowiedzi ich członków w mediach. W pierwszej kolejności przedstawimy analizę dyskursu stworzonego przez członków stowarzyszenia „Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji”. Na stronie internetowej tego ruchu znaleźć można listę jego postulatów (Postulaty ruchu „Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji”) – poniżej przytoczono kilka z nich:

*Ministerstwo Edukacji do dzisiaj **nie upubliczniło wyników konsultacji** dotyczących systemu oświaty. Tematem żadnej z nich nie była likwidacja gimnazjów.*

W pierwszym punkcie rodzice wskazują na problem, który pojawił się także w dyskursie środowiska nauczycielskiego. Jest nim brak rzeczywistych konsultacji rządu ze społeczeństwem, ich fasadowość. Przeczy to zapewnieniom rządu, że reforma jest odpowiedzią na oczekiwania szerokiego środowiska. Rodzice zdają się zauważać manipulacyjny charakter dyskursu stworzonego przez władze, gdyż zwracają uwagę na kwestię, która została uwidoczniła również w naszej analizie. Władze posługują się ogólnikami, pomijają natomiast te informacje, które są dla nich niewygodne. Według rodziców likwidacja gimnazjów nie była tematem żadnej z konsultacji prowadzonych przez MEN. Środowiska te odnoszą się zatem do dwóch alternatywnych rzeczywistości, trudno zatem mówić o dialogu, gdy brakuje wspólnych punktów zaczepienia. Rodzice sugerują, że winę za to ponosi rząd.

*Przy podejmowaniu decyzji o likwidacji **gimnazjów nie wzięto pod uwagę znakomitych wyników, które osiągają polscy piętnastolatki w testach PISA**. Poziom wykształcenia polskich nastolatków systematycznie rósł od czasu wprowadzenia gimnazjów.*

W tym punkcie rodzice przedstawiają argument za pozostawieniem gimnazjów, pisząc, że polscy gimnazjaliści osiągnęli coraz lepsze wyniki w badaniach PISA. Twierdzą, że nie wzięto pod uwagę tych badań przy podejmowaniu decyzji o zmianie ustroju szkolnego. Zdaniem rodziców, wbrew temu co sugerowała Anna Zalewska, gimnazja radziły sobie coraz lepiej. Odnotować należy, że ten fragment jest przykładem na posługiwanie się wiedzą ekspercką dla uwiarygodnienia prezentowanego w dyskursie stanowiska. Przywoływane badania są międzynarodowe, rzetelne i powszechnie uznane, zatem wydawać by się mogło, że nie jest to jedynie subiektywna opinia tego środowiska.

Pamiętajmy jednak, aby zachować krytycyzm wobec takich praktyk dyskursywnych. Również tu można dostrzec pewne manipulacyjne strategie. W poprzednim rozdziale książki wskazywaliśmy na problem, z jakim wiąże się branie pod uwagę wyników badania PISA przy ocenie jakości funkcjonowania szkół. Jest to wskaźnik jednowymiarowy, który bierze pod uwagę jedynie wyniki uczniów w testach. Stosując ten wskaźnik, opieramy się zatem na ukrytym założeniu, że jakość pracy szkoły da się mierzyć w ten sposób, czyli jednym wystandaryzowanym narzędziem oderwanym od kontekstu danego kraju, a także, że to wyniki uczniów w egzaminach są najważniejszym rezultatem procesów edukacyjnych, pomijamy zaś inne aspekty rozwoju uczniów, który odbywa się w szkołach, chociażby rozwoju w sferze społecznej,

czy emocjonalnej. Ten sposób rozumienia roli szkoły jest dość wąski. Taka szkoła ma przede wszystkim uczyć, a rezultatem tego mają być dobre wyniki uczniów w testach, a co za tym idzie, dawać młodym ludziom kompetencje niezbędne na rynku pracy. Te badania nie mierzą jednak, czy szkoła przygotowuje ludzi do życia w społeczeństwie, czy zapewnia im ogólny dobrostan, i czy daje szansę na rozwój zgodny z predyspozycjami. To właśnie jest przyczyną, dla której testy PISA są często krytykowane. Rodzice nie biorą pod uwagę tego zastrzeżenia, prezentując ten wskaźnik, jak gdyby był obiektywny, aby legitymizować swoje argumenty.

***Likwidacja gimnazjów zwiększy różnice edukacyjne pomiędzy miastem a wsią. Dla dzieci z małych ośrodków gimnazjum było często szansą na poznanie innego świata i swoistą trampoliną edukacyjną, która sprawiała, że młodzi ludzie decydowali się na dalsze kształcenie na kolejnych poziomach.***

***Rezygnacja z obowiązku edukacyjnego dla pięcioletków powiększy różnice edukacyjne pomiędzy dziećmi z małych ośrodków wiejskich a dziećmi mieszkającymi w miastach, z domów o bogatym zapleczu kulturowym, a dziećmi z rodzin wymagających wsparcia. Wczesna edukacja jest tym etapem, na którym te różnice można by wyrównać.***

Dwa powyższe punkty zestawiono razem, ponieważ odnoszą się do podobnego problemu. Rodzice zauważają tu, że zarówno likwidacja gimnazjów, jak i rezygnacja z obowiązku przedszkolnego dla pięcioletków mogą skutkować powiększeniem różnic dzieci z różnych środowisk i z różnych miejsc kraju w dostępie do dobrej edukacji. Dyskurs ten wyraża wizję oświaty, która zakłada, że szkoła powinna przeciwdziałać wykluczeniu edukacyjnemu dzieci z obszarów wiejskich i wyrównywać szanse wszystkich uczniów. Ten sposób myślenia o oświacie jest pożądany, bowiem sprzyja demokratycznemu i inkluzywnemu charakterowi szkoły. W tym fragmencie dyskursu zostaje również wyrażony interes uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem tych, którzy mają mniejszy dostęp do dobrej edukacji czy kultury, i których rodzice nie dają im takiego zaplecza jak rodzice z klasy średniej w wielkich miastach. Członkowie ruchu biorą ich tutaj w obronę, wiedząc, że ich rodzice często nie umieją sami bronić interesów swoich dzieci, ani nie mają dostępu do środków wywierania nacisku na polityków.

***Obecni siódmoklasiści to najbardziej poszkodowany przez reformę rocznik – uczą się według podstaw programowych niedostosowanych do tego czego uczyli się wcześniej. Podstawy i siatka godzin są przeladowane, co skutkuje przemęczeniem i nadmiernym obciążeniem dzieci.***

W tym fragmencie rodzice krytykują reformę ze względów praktycznych. Przedmiotem krytyki jest to, że obecni siódmoklasiści zaczynali edukację zgodnie ze starą podstawą programową, natomiast przez ostatnie dwa lata szkoły podstawowej będą uczyli się już według nowej, co powoduje pewną wyrwę w ich edukacji. Chociaż może się wydawać, że jest to kwestia marginalna, który da się wytłumaczyć koniecznością przeprowadzenia zmian, to wskazuje on

na szerszy problem, na który wskazywaliśmy już w poprzednich rozdziałach. Reforma została wprowadzona w dużym pośpiechu, bez konsultacji ze społeczeństwem. Rządzący zdawali się również nie brać pod uwagę konsekwencji swoich decyzji chociażby dla konkretnych roczników uczniów. Wiele wskazuje, że główną motywacją dla jej wprowadzenia były względy polityczne. Jak widać, rodzice również to zauważają.

Szybkie tempo zmian nie zakładało żadnego okresu, w którym szkoły mogłyby dostosować się do nowych przepisów, tak aby zminimalizować ewentualne negatywne konsekwencje dla uczniów. Nie dano uczniom chociażby szansy na dokończenie edukacji w tym systemie, w którym ją zaczęli. Reforma zdaje się więc nie uwzględniać interesu uczniów, których dobro powinno przyświecać ustawodawcy w całym procesie planowania i wdrażania nowych rozwiązań. Rodzice natomiast wykazują troskę o każdego ucznia, nawet, jeśli problem, który podnoszą jest przejściowy. Po kilku latach nowy system będzie już działał sprawnie i nowa siatka szkół okrzepnie, w dużej mierze przyczynią się do tego dyrektorzy szkół i nauczyciele pracujący z dziećmi na co dzień, jednak te roczniki, które zostały poszkodowane, nie dostaną kolejnej szansy na edukację bez tych dodatkowych i niepotrzebnych stresów.

*Wszystko to wpłynie to negatywnie na poziom wiedzy absolwentów i ich przyszłą konkurencyjność na rynku pracy.*

To ostatni punkt pochodzący z listy postulatów ruchu „Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji”, który został poddany analizie. Można tu dostrzec wątek, który już wielokrotnie występował w dyskursie tworzonym przez inne strony debaty na temat reformy. Rodzice krytykują reformę, gdyż może ich zdaniem odbić się negatywnie na przyszłej konkurencyjności uczniów na rynku pracy. Wizja oświaty, jaką tu prezentują, zakłada, że rolą szkoły jest przygotowanie uczniów do roli pracowników. Konkurencyjność oznacza również wykształcenie w uczniach ducha rywalizacji, raczej niż współpracy i poszanowania dla innych oraz dbałości o zrównoważony rozwój całego społeczeństwa. Warto odnotować, że w innych analizowanych fragmentach pojawiają się wątki, które wskazują na zupełnie odmienny sposób rozumienia roli szkoły. Jak już wskazywaliśmy, tego typu ekonomiczny dyskurs na temat oświaty jest w Polsce tak powszechny, że często może być przyjmowany bezrefleksyjnie i uznawany za oczywisty. Pojawia się on również w postulatach rodziców.

Analizie poddano również wypowiedzi członków ruchu, które były cytowane przez media. Pierwszym tekstem, którego fragmenty przytoczymy, jest wywiad z jedną z założycielek stowarzyszenia Dorotą Łobodą, który został opublikowany w Wysokich Obcasach („Matka przeciwko reformie edukacji...” Wysokie Obcasy). Rozwija ona te wątki, które pojawiły się już w oficjalnych postulatach ruchu.

*Chciałam powiedzieć publicznie i wyraźnie, że **my, rodzice, nie zgadzamy się, żeby nasze dzieci traktować w ten sposób, żeby były ofiarami niczym nieuzasadnionego pośpiechu i chaosu.***

Ten fragment wywiadu pokazuje ponownie, że w dyskursie rodziców wyrażony zostaje interes dzieci. Krytyka reformy w tym fragmencie jest uzasadniona tym, że uderza ona w dobro dzieci. Jest to tym ważniejsze, że uczniowie pozostają wielkimi nieobecnyymi całej debaty na temat reformy, ich głos nie jest w ogóle brany pod uwagę przez rządzących, a to oni ponoszą



największe jej konsekwencje. To ich interesy powinny być najważniejsze dla ustawodawcy, ale to rodzice mają środki, aby go skutecznie wyrazić, jeśli uczniowie nie zostali zaproszeni do debaty. Cytowana matka odnosi się również do pośpiechu, z jakim wprowadzano reformę i do chaosu, który się z tym wiąże. Ten problem był już wielokrotnie podnoszony przez krytyków reformy, których wypowiedzi analizowaliśmy.

*Nowa szkoła rezygnuje też z edukacji antydyskryminacyjnej – dziś, kiedy nieomal każdego dnia słyszymy o atakach na tle rasowym. Jestem przewodniczącą rady rodziców i od niedawna zgłaszają się do mnie rodzice dzieci np. o ciemniejszej karnacji wyzywane od „terrorystów” czy, o zgrozo, „uchodźców”.*

W wypowiedzi Doroty Łobody pojawia się również odniesienie do ideologicznego aspektu reformy, na który wskazywaliśmy też w naszej analizie. W Rozporządzeniu wprowadzającym nową podstawę programową pojawiły się zapisy, które rozpoznałszy jako charakterystyczne dla narodowotwórczej wizji roli oświaty. Łoboda odnosi się natomiast do tych aspektów nauczania, które są w nowej szkole nieobecne. Jako przykład podaje edukację antydyskryminacyjną. Jest to tym istotniejsze, że jednym z wyzwań współczesności jest rosnąca migracja ludzi z różnych części świata do Europy, w tym również do Polski, i potrzeba włączenia ich w życie społeczne przyjmujących krajów. Potrzeba również stworzyć ich dzieciom warunki do rozpoczęcia edukacji w krajach, do których przybyli. Władze zdają się nie zauważać tego problemu, w podstawie programowej całkowicie pomijają kwestie związane z tolerancją dla różnorodności i otwartością na inność, stawiają raczej na wzmocnienie poczucia wspólnoty narodowej. Jest to nie tylko działanie błędne, gdyż nie pozwala szkole odpowiedzieć skutecznie na wyzwania współczesności, ale również szkodliwe, ponieważ może przyczyniać się do wzrostu postaw ksenofobicznych wśród młodzieży. Łoboda zdaje się tu zatem wyrażać po raz kolejny interes tych, którzy w debacie są w ogóle niesłyszalni. Tym razem są to dzieci pochodzące z grup dyskryminowanych, np. z mniejszości narodowych. Taki dyskurs jest pożądanym w oświacie, sprzyja budowaniu społeczeństwa obywatelskiego i demokracji.

*Wielkim nieobecnym w nowej szkole jest też edukacja seksualna. Mocno okrojona była dotąd elementem wychowania do życia w rodzinie (WDŻ). Teraz ten przedmiot prowadzony według podstaw stworzonych przez teolożkę z KUL Urszulę Dudziak stanie się karykaturą. Podstawa stawia na katolickie podejście do seksualności, płciowości i małżeństwa.*

W tym fragmencie Dorota Łoboda po raz kolejny zwraca uwagę na ideologiczną podbudowę reformy. Tym razem wskazuje na kolejną kwestię nieobecną w szkole po reformie. Oprócz edukacji antydyskryminacyjnej jest to edukacja seksualna. Zauważa również, że nowa podstawa programowa uczy jedynie katolickiego podejścia do seksualności, płciowości i małżeństwa. Dowodzi to tego, że zdaniem reformatorów polskie społeczeństwo jest homogeniczne pod względem światopoglądu i przekonań religijnych, a, co więcej, starają się taki obraz świata przekazywać młodym ludziom poprzez program nauczania. Szkoła zdaniem Łobody staje się

aparatem ideologicznym państwa oraz Kościoła, o czym już wielokrotnie wspominaliśmy w naszej analizie. Warto zwrócić uwagę, że w tym fragmencie dyskursu rodziców do głosu dochodzą wartości tolerancji i otwartości na inność. Łoboda bierze niejako w obronę wszystkich tych uczniów, którzy nie wpisują się w katolicki model seksualności i płciowości, zwłaszcza tych, którzy należą do mniejszości seksualnych, czy są innego wyznania. Zdaniem autora otwarta i oparta o rzetelną widzę edukacja seksualna jest jednym z ważniejszych obszarów, w których wyrażać się powinien demokratyczny i inkluzywny charakter oświaty w XXI wieku.

*Ta reforma to ogromny projekt, który **traci z oczu dzieci**. Jej twórcy skupiają się na warstwie strukturalno-technicznej – zmianie sztyldów szkół i przesuwaniu dzieci pomiędzy budynkami. Poza tym **nowe podstawy programowe utrwalają model pruski** i jeśli coś trzeba reformować, to w pierwszej kolejności właśnie to. Tu się jednak nic nie zmienia, reforma wzmacnia nawet ten model: **szkoła będzie nastawiona na rywalizację – nie współpracę – na posłuszeństwo i dyscyplinę**, a nauczyciel ma być w niej jedynym i nieomylnym dysponentem wiedzy, którą przekazuje uczniom.*

Jak wielokrotnie wskazywaliśmy, dyskurs rodziców wyraża przede wszystkim interes dzieci. Tutaj Łoboda zauważa, że reforma w ogóle nie bierze pod uwagę ich interesów uczniów. Wskazuje również na to, że reforma jest jedynie fasadowa, dotyczy jedynie samego ustroju szkolnego i sposobu organizacji siatki szkół, a nie tego, co zdaniem Łobody należałoby poddać reformie. Co więcej, wzmacnia ona strukturę nauczania, która w ogóle nie przystaje do współczesności, stawiając na posłuszeństwo i dyscyplinę. Jej zdaniem szkoła otwarta i podążająca za współczesnością powinna uczyć krytycyzmu i samodzielnego myślenia, a także współpracy i otwartości na inne. Jak wskazywaliśmy w rozdziale teoretycznym dotyczącym edukacji, są to wartości pożądane w społeczeństwie obywatelskim, wydaje się zatem, że rodzice trafnie rozpoznają wyzwania współczesności i chcą takiej szkoły, która nauczy młodych ludzi na nie odpowiadać

***Hasło towarzyszące reformie: „Wyrównujemy szanse”, jest kłamstwem. Ona po równo wszystkim te szanse odbiera: uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniom z małych miejscowości, uczniom szczególnie uzdolnionym językowo, sportowo czy artystycznie...***

Łoboda zwraca uwagę również na inny aspekt, wskazując, że hasło wyrównywania szans głoszone przez reformatorów nie pokrywa się z prawdą. Jej zdaniem reforma odbiera szanse na dobrą edukację wielu uczniom, którzy znajdują się w grupach wykluczonych, czyli na przykład uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czy spoza wielkich miast. Zwraca również uwagę, że w podobny sposób pomija się interesy uczniów wybitnie uzdolnionych. Jest to istotne spostrzeżenie, bowiem wskazuje, że w myśleniu rodziców obecna jest wizja edukacji, która w równym stopniu wspiera wszystkich uczniów i bierze pod uwagę potrzeby zarówno tych, którzy mają gorszy start, jak i tych, którzy na dobrej edukacji mogą szczególnie skorzystać. Taka szkoła służy wszystkim obywatelom i zapewnia wszystkim możliwość wszechstronnego rozwoju z uwzględnieniem ich indywidualnych predyspozycji.

*Ale przecież towarzyszy tej reformie twierdzenie, że oto kończymy z korepetycjami. Na niedawnej debacie jedna z kuratorek odpowiedziała, że przecież są ogniska plastyczne i domy kultury. Naprawdę w każdej wsi są takie miejsca? **W podstawówce i gimnazjum plastyka była dla wszystkich, natomiast dom kultury czy ognisko jest tylko dla wybranych. Podobnie jak dla wybranych będą korepetycje. Wzmagamy tylko istniejące w naszym kraju rozwarstwienie.***

Tutaj również pojawia się ten sam wątek. W tym wypadku Łoboda zwraca uwagę na szczególną kwestię edukacji kulturalnej, na którą dzieci z mniejszych miejscowości tracą szansę po likwidacji gimnazjów. To ważny aspekt w myśleniu o szkole, bowiem edukacja plastyczna i muzyczna to właśnie elementy szkoły otwartej na wszechstronne potrzeby uczniów i zapewniającej im różne umiejętności, nie tylko te przydatne w życiu gospodarczym. Warto zauważyć, że i w tym i w poprzednim fragmencie, uwidacznia się sposób myślenia, który przeczy teoriom dotyczącym zamykania społecznego rodziców z klas średnich, o którym wspominaliśmy w rozdziale poświęconym teoriom socjologicznym na temat edukacji (patrz 1.1.2.). Rodzice zrzeszeni w ruchach przeciwko reformie to na ogół ludzie o dużym kapitale społecznym i kulturowym, pochodzący z dużych miast, których śmiało można by uznać za przedstawicieli klasy średniej. W swoim dyskursie na temat edukacji uwzględniają oni jednak również interes tych dzieci, które pochodzą z innych środowisk i już na starcie mają niższe szanse na dobrą edukację. Nie potwierdza się zatem ta obawa, że rodzice z klas średnich będą wyrażać interes jedynie swojego środowiska. Ta wypowiedź pokazuje, że chcą oni szkoły, który w równy sposób odpowiada na potrzeby wszystkich.

Spójrzmy jeszcze na kilka innych wypowiedzi członków ruchu cytowanych w mediach.

*– Pan minister Kopeć obecny na spotkaniu powiedział, że **nie ma żadnej możliwości przesunięcia terminu wprowadzanej reformy, wobec czego nie jesteśmy w stanie pod presją czasu, wiedząc, że dzielą nas tygodnie od wprowadzenia reformy w życie, prowadzić jakichkolwiek debat i konsultacji** – mówiła Łoboda. – **Powiedzieliśmy również, że ta reforma dotyczy naszych dzieci, nikt ich w tej debacie nie bierze pod uwagę** („Rodzice rozmawiali z MEN...” WP Wiadomości).*

Tutaj ponownie wypowiada się Dorota Łoboda, która zwraca uwagę na sposób komunikowania się władzy ze społeczeństwem. Jej zdaniem władze nie biorą w ogóle pod uwagę zdania tych, których dotyczyć będzie reforma. Ponadto pośpiech w jej wprowadzaniu praktycznie uniemożliwia rzetelne konsultacje społeczne i odniesienie się ludzi do proponowanych zmian. Można tutaj wskazać, że rodzice rozpoznają, że władze starają się wpływać na debatę publiczną między innymi poprzez kontrolę nad środkami dyskursu, uniemożliwiają stronie przeciwnej zabranie głosu, ograniczając czas na konsultacje. Po raz kolejny również jasno artykułuje ona, że rodzice wyrażają przede wszystkim interes uczniów.

*Ola Prasek, mama gimnazjalisty: – **Nie reprezentujemy interesu żadnej partii, reprezentujemy interes naszych dzieci.***

*Iwona Babicz, mama szóstoklasistki: – Nie widzę żadnych merytorycznych powodów dla tej zmiany. Specjaliści są przeciw, nauczyciele są przeciw, tylko pani minister ciągle powtarza, że rodzice są za. Nie, nie jesteśmy („Rodzice przeciw reformie edukacji...” Gazeta Wyborcza).*

Te dwie wypowiedzi innych członkiń ruchu potwierdzają tę obserwację. Interesy, które zostają wyrażone w dyskursie rodziców, to przede wszystkim interesy uczniów. Krytyka reformy nie jest motywowana politycznie, a jedynie tym, że zdaniem rodziców władze w ogóle interesu dzieci nie biorą pod uwagę. Ponadto wskazują one na przekłamania w dyskursie władzy, przecząc temu, że szerokie środowiska oczekiwały reformy i zgadzały się na nią. Ich zdaniem rodzice nie popierają reformy. Po raz kolejny widzimy, że dwie strony odnoszą się do nie przystających do siebie rzeczywistości, co uniemożliwia otwarty dialog. Wypowiedzi rodziców również nie są jednak pozbawione pewnych strategii manipulacyjnych i przekłamań. Wypowiedź nie informuje nas o tym, że zapewne nie wszyscy rodzice są krytyczni wobec reformy, że ruch ten reprezentuje tylko pewną ich część. Taki sposób prezentowania swoich poglądów również nie zaprasza do debaty, jest raczej próbą zawłaszczenia dyskursu przez jedną stronę

*74 proc. rodziców, którzy wzięli w niej [ankiecie] udział, było za zmianami w systemie edukacji, ale sprzeciw wobec likwidacji gimnazjów wyraziło aż 90 proc. Czyli interesują ich zmiany, ale jakościowe, nie ideologiczne („Nie zadzieraj z matką...” Krytyka Polityczna).*

Już w tej wypowiedzi pada jednak to zastrzeżenie i konkretne liczby. Joanna Wowrzeczka, która udzieliła wywiadu Krytyce Politycznej, wskazuje na wyniki badań, które świadczą o tym, że wielu rodziców jest zwolennikami zmian w edukacji, jednak niekoniecznie w formie proponowanej przez rządzących. Jak wynika z badań przytoczonych przez Wowrzeczkę, zmiany w ustroju szkolnym popiera jedynie 10% rodziców, mimo, że ogólnie zmiany w edukacji popiera aż 74% z nich. Władze mogą powoływać się na podobne badania, mówiąc o szerokim poparciu dla reformy, nie uściślając jednak, że nie oznacza to poparcia dla konkretnych rozwiązań. Warto pamiętać, że takimi informacjami można posługiwać się w różny sposób, tak aby udowodnić sprzeczne tezy, na co już zwracaliśmy uwagę w innych miejscach analizy.

*Nie podoba mi się pośpiech oraz wprowadzanie napięć i lęków między ludźmi, a to pociąga za sobą likwidacja gimnazjów. Przychodzi kolejna władza, która chce pokazać, że jest lepsza od poprzedniej. Potem przyjdzie następna i też będzie chciała udowodnić, jaka to ona jest wspaniała. Edukacja jest traktowana jak wyizolowany element, a nie część szerszego organizmu.*

W tej wypowiedzi Joanna Wowrzeczka wskazuje na to, że władze nie traktują szkoły jako integralnej części społeczności, w której ona funkcjonuje. Zwraca tutaj uwagę na problem traktowania edukacji przez polityków jako narzędzia do realizacji swoich celów politycznych z pominięciem sieci relacji, które są tworzone wewnątrz i wokół niej. Dyskurs rodziców wyraża zatem

taki sposób rozumienia oświaty, który zakłada, że jest to dobro wspólne wszystkich obywateli a także integralna część społeczeństwa. Jest to pożądaný sposób myślenia o oświacie. Podobny wątek pojawiał się w wypowiedziach pracowników oświaty.

Analizie poddano również wybrane fragmenty dyskursu tworzonego przez koalicję „NIE dla chaosu w szkole”. Poniżej znajduje się kilka cytatów z programu koalicji opublikowanego na jej stronie internetowej (Deklaracji koalicji NIE dla chaosu w szkole 2016) oraz z tekstu na temat projektu referendum przeciwko reformie, który został zgłoszony przez koalicję („TAK” dla pytania w REFERENDUM przeciwko reformie edukacji 2017).

***Polskiemu szkolnictwu potrzebne są zmiany, zarówno w dziedzinie programowej, jak i w zakresie metod dydaktycznych oraz wychowawczych. Powinny być jednak wprowadzane stopniowo, pod nadzorem fachowców i doświadczonych praktyków, a nie narzucane arbitralnie, z urzędu. Zapowiadane przekształcenie struktury szkół nie ma nic wspólnego z rzeczywistym udoskonalaniem nauczania i wychowania.***

W deklaracji programowej koalicja zwraca uwagę na problem podnoszony także przez ruch „Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji”. Czyli na to, że chociaż polska oświata potrzebuje zmian, to zmiany zaproponowane przez rząd nie odpowiadają na potrzeby obywateli. Zwracają uwagę na pośpiech, brak konsultacji społecznych i rzetelnych badań, które poprzedzałyby propozycję reformy. Widać tutaj, że rodzice zauważają arogancję władzy w narzucaniu swoich rozwiązań społeczeństwu bez liczenia się z kimkolwiek, oraz że zmiany podyktowane są względami politycznymi i ideologicznymi, a nie rzeczywistymi potrzebami polskiej edukacji. Środowisko to zdaje się jednak być otwarte na dialog z władzą, bowiem przyznaje, że zmiany są potrzebne. Niemniej jednak ponownie strona społeczna zarzuca władzy, że żadne społeczne propozycje nie są brane pod uwagę.

***Koalicja będzie konsekwentnie monitorować reformę w systemie edukacji; będzie też bacznie obserwować i działać na rzecz tego, by nowe programy nie obniżyły jakości kształcenia. Działajmy wspólnie – dzięki temu lepiej i skuteczniej dopilnujemy by żadne dziecko nie odczuło negatywnych konsekwencji reformy edukacji wprowadzanej przez minister Annę Zalewską.***

Również to środowisko wyraża przede wszystkim interes dzieci. W tym fragmencie deklarują, że celem koalicji i jest obserwowanie reformy, tak by minimalizować negatywne skutki dla uczniów. Brak jednak tutaj konkretnów, również to środowisko odwołuje się do emocji odbiorców, sugerując, że reforma jest zagrożeniem dla dobra uczniów. Celem dyskursu tej koalicji nie jest raczej rzetelna informacja na temat konsekwencji reformy, a przekonanie odbiorców do swojego stanowiska. Przejawia się w takim ujęciu sprawy cel polityczny ruchu, którym jest zatrzymanie reformy

***Zmniejszenie liczby lat edukacji podstawowej z 9 do 8, w połączeniu z marginalizacją przedszkoli, jest karygodnym zaprzeczeniem idei równania szans edukacyjnych wszystkich dzieci.***

Tutaj pojawia się bardziej konkretny argument przeciw reformie. Zdaniem koalicji zmniejszenie liczby lat edukacji ogólnej z 9 do 8 lat jest zagrożeniem dla szans edukacyjnych wszystkich dzieci. Ponownie widać tutaj, że wizja oświaty, jaka przyświeca rodzicom, zakłada, że powinna ona po równo służyć wszystkim, a jednym z jej celów powinno być niwelowanie różnic w szansach edukacyjnych i zapewnienie wszystkim dzieciom równego dostępu do dobrej edukacji. Jednocześnie obnażają oni przekłamania obecne w dyskursie władz, które zapewniają, że jednym z celów reformy jest zwiększenie szans edukacyjnych dla wszystkich i niwelowanie różnic, co pokazywaliśmy w deklaracjach władzy poddanych analizie w poprzedniej części rozdziału.

***Zorganizowanie referendum w czasie procesu legislacyjnego, było-  
by decyzją przedczesną i złą; narażoną na zarzut przeciwstawiania  
się założeniom reformy a nie decyzjom uchwalonym, ostatecznym.  
Referendum byłoby niewiarygodne i traktowane jako zabieg po-  
lityczny a nie merytoryczny. Teraz znamy zakres zmian i odnosimy  
się do faktów.***

Ten fragment opisu projektu referendum obywatelskiego przeciwko reformie pokazuje pewien istotny wątek. Koalicja zwraca tutaj uwagę, że projekt referendum złożony w czasie procesu legislacyjnego byłby przedczesny, bowiem nie można byłoby się wówczas odnieść do konkretnych zapisów ustaw i rozporządzeń. Widać zatem, że celem tego środowiska jest rzetelna i merytoryczna krytyka ustawy, deklarując w tym fragmencie chęć podjęcia dialogu z władzą i otwarcia na merytoryczne argumenty. Jest to na pewno dobry krok w stronę takiego prowadzenia dyskursu publicznego, jak deklarował Habermas w swojej wizji idealnej sytuacji mówienia, którą opisywaliśmy w poprzednim rozdziale. Środowisko to dąży do stworzenia płaszczyzny do wymiany rzetelnych argumentów i próby osiągnięcia konsensu.

W podsumowaniu tej części analizy, należy zwrócić uwagę, że wątkiem, który przewijał się przez wszystkie przytoczone fragmenty dyskursu, jest próba wyrażenia interesów uczniów. To oni będą ponosić konsekwencje wprowadzenia reformy, zarówno w momencie jej wprowadzenia, jak i w późniejszym życiu. Są oni jednak wielkimi nieobecnyymi tej debaty, władze zdają się w ogóle nie brać ich głosu pod uwagę, nie mają oni też środków do tego, aby ich głos stał się słyszalny w debacie. Lukę tę chcą zapełnić rodzice, występując w roli rzeczników ich interesów. Wszyscy uczestnicy debaty na poziomie deklaratywnym zgadzali się co do tego, że to interes dzieci jest najważniejszy, jednak to rodzice najpewniej realizują ten postulat w swoim dyskursie. W części teoretycznej zwracaliśmy uwagę na zjawisko rosnącego zaangażowania rodziców w edukację swoich dzieci, określane przez niektórych mianem parentokracji. Udział rodziców w debacie na temat reformy edukacji jest tego przykładem. Widać również rosnące poczucie odpowiedzialności społeczeństwa polskiego za instytucje publiczne i stan państwa, co jest dobrym krokiem w stronę społeczeństwa obywatelskiego.

Aspekty reformy, które stały się przedmiotem krytyki rodziców, to te, które zostały przez nich uznane za niekorzystne dla uczniów. Chodzi tu przede wszystkim o pośpiech we wprowadzaniu reformy oraz chaos, jaki może to generować. Jak wskazują rodzice, może to powodować niepowetowane straty w edukacji konkretnych roczników, a także dzieci z mniejszych miast, czy o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Punktują również arogancję władzy i nieliczenie się z obywatelami, zamykanie się na dialog i udawanie, że wszyscy popierają reformę, a głosy krytyczne są marginalne. Wskazują w ten sposób, że władze kierują się przede wszystkim



własnym interesem politycznym i forsują reformę ze względów ideologicznym, a nie interesem uczniów wbrew deklaracjom urzędników. Wizja oświaty, jaka wyłania się z analizowanego dyskursu rodziców, zakłada, że powinna ona być dobrem wspólnym wszystkich obywateli i służyć wszechstronnemu rozwojowi każdego ucznia z poszanowaniem jego indywidualnych uwarunkowań, predyspozycji i zdolności. Rodzice aktywni w debacie biorą w obronę interes uczniów z mniejszych miejscowości, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wybitnie uzdolnionych, zwracają uwagę na ideologiczny charakter podstawy programowej i brak edukacji seksualnej, czy antydyskryminacyjnej. Warto zauważyć, że chociaż ruchy te tworzą zapewne rodzice z klasy średniej, z większych miast, dysponujący bogatym kapitałem kulturowym i społecznym, to wyrażają oni interesy również tych uczniów, którzy pochodzą z innych środowisk, i których rodzice nie są w stanie występować w ich obronie. Nie potwierdzają się zatem obawy, że klasa średnia będzie stosować mechanizmy zamykania społecznego i będzie dbać jedynie o interesy własnych dzieci. Warto jednak pamiętać, że również w dyskursie rodziców pojawiają się pewne przekłamania i strategie manipulacyjne. Choć w wielu miejscach zapraszają oni władze do dialogu i próbują stworzyć płaszczyznę do otwartej komunikacji w oparciu o argumenty merytoryczne, to w innych wypowiedziach sami przyczyniają się do zakłócania tej komunikacji.

## ROZDZIAŁ 4. WNIOSKI I PODSUMOWANIE

W pierwszym rozdziale książki przybliżyliśmy najważniejsze koncepcje pojawiające się w pracach badaczy zajmujących się edukacją i jej związkami ze społeczeństwem. Koncepcje te można zasadniczo pogrupować według wątków, na które kładą największy nacisk ich autorzy, w trzech głównych paradygmatach teoretycznych. Pierwszy z nich to paradygmat strukturalno-funkcjonalny, które podkreśla znaczenia systemów powszechnej oświaty dla utrzymania i rozwoju struktury społecznej w nowoczesnym społeczeństwie. Szkoła ma więc za zadanie przede wszystkim przygotować jednostki do roli przyszłych pełnoprawnych członków społeczeństwa, pełniąc rolę socjalizacyjną, oraz przypisać ich do określonych ról i pozycji w strukturze społecznej, pełniąc rolę alokacyjną. W zależności od kontekstu społeczno-politycznego kraju, systemy oświaty mogą być nastawione bardziej na kształtowanie postaw obywatelskich i poczucia przynależności do społeczeństwa obywatelskiego lub na wykształcanie postaw patriotycznych i poczucia przynależności do narodu. W jeszcze innym modelu zadaniem edukacji jest przygotowanie młodych ludzi do wejścia na rynek pracy, dając im kompetencje niezbędne do roli pracowników. Ten paradygmat postrzega ów wpływ szkoły na życie ludzi raczej pozytywnie, zwracając uwagę na autonomię jednostek w czasie trwania procesów edukacyjnych, i wskazując na możliwości awansu społecznego, jakie daje powszechna edukacja.

Kolejny paradygmat w myśleniu o edukacji to paradygmat konfliktowy, który różni się od poprzedniego podejścia zupełnie innym postrzeganiem tego wpływu szkół na strukturę społeczną. Teoretycy zajmujący się edukacją w tym nurcie podkreślają, że powszechna edukacja nie niweluje różnic społecznych i nie daje takich szans na awans społeczny, jakie obiecuje. Jej prawdziwym zadaniem jest zatem reprodukcja istniejących podziałów społecznych i utrzymanie panowania klas dominujących w społeczeństwie kapitalistycznym. Obietnica sukcesu edukacyjnego w istocie przenosi odpowiedzialność za niepowodzenie w tym wyścigu z systemu na jednostki i ma za zadanie legitymizować istniejący porządek. Szkoła służy więc wpajaniu młodym ludziom fałszywej świadomości klasowej, która wyraża się w akceptacji dla status quo. Socjalizacja i alokacja również są uznawane za najważniejsze zadania szkoły w tym paradygmacie, jednak są postrzegane raczej negatywnie jako opresyjne wobec jednostki.

Ostatni paradygmat to podejście interpretatywne, które czerpie z dwóch pozostałych nurtów w myśleniu o edukacji, lecz kładzie nacisk przede wszystkim na relacyjny charakter funkcjonowania szkół. W odróżnieniu od dwóch pozostałych paradygmatów skupia się więc on przede wszystkim na konkretnych społecznościach szkolnych, które tworzą małe światy społeczne, są to zatem analizy mikrosocjologiczne. W tym paradygmacie podkreśla się, że jednostki mają dużą autonomię w swoim działaniu wewnątrz systemu edukacji, a w szkole zachodzą procesy, które są trudne do przewidzenia i pozwalają jednostkom przełamać determinizm, na który zwraca

uwagę paradygmat konfliktowy. Dużą wagę przywiązuje się w tym podejściu do badania działań poszczególnych aktorów społecznych, którzy wchodzi w skład społeczności szkolnej, w tym zwłaszcza nauczycieli, którzy są odpowiedzialni za przebieg procesów nauczania.

W rozdziale tym zwracamy również uwagę na najważniejsze zdaniem badaczy edukacji problemy, z jakimi mierzy się szkoła u progu XXI wieku. W wielu pracach pojawia się przede wszystkim wątek ekspansji dyskursu ekonomicznego zgodnego z doktryną neoliberalną, która stanowi zagrożenie dla funkcjonowania szkoły w charakterze dobra publicznego. Edukacja na rzecz społeczeństwa obywatelskiego jest więc zdaniem licznych teoretyków najważniejszym zadaniem szkoły w społeczeństwie późnej nowoczesności. Wydaje się zatem kluczowe, by wątek ten został rozpoznany i uwzględniony w działaniach polityków, którzy zajmują się reformowaniem systemów oświaty, tak aby mogli przeciwdziałać skutecznie zawłaszczaniu dobra publicznego przez logikę rynku. W podobnym miejscu znalazła się również polska szkoła, która przechodzi w obecnej chwili zasadniczą reformę zmieniającą cały ustrój szkolny, powracając do 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum. To właśnie reforma edukacja jest przedmiotem debaty publicznej, którą zdecydowaliśmy się poddać analizie.

W kolejnym rozdziale opisaliśmy założenia teoretyczne Krytycznej Analizy Dyskursu, która została uznana za najodpowiedniejszą metodę badania dyskursu na temat reformy edukacji w Polsce. Metoda ta czerpie z dokonań wielu nauk, w tym językoznawstwa i nauk społecznych, i opiera się na założeniu, że komunikacja i język są kluczowym elementem procesów społecznych. Dyskurs jest dla przedstawicieli KAD abstrakcyjnym systemem nadawania znaczeń rzeczywistości społecznej, który wyraża się w aktach komunikacji, a następnie materializuje, mając zdolność wpływania na rzeczywistość. Badacze zajmujący się KAD starają się dotrzeć do głębszych poziomów komunikacji i odsłonić manipulacyjny oraz ideologiczny charakter dyskursu, uznają bowiem, że władza i kontrola społeczna wyraża się również poprzez praktyki językowe. Przejawem takiego wpływu praktyk dyskursywnych na rzeczywistość jest choćby rzeczywistość szkolna, gdzie chociażby poprzez treści programów nauczania młodym ludziom wpajany jest pewien sposób postrzegania świata. Pokazuje to, że KAD może okazać się przydatną metodą w analizie dyskursu szkolnego i dyskursu o szkole, bowiem wpływ szkoły na jednostki odbywa się przede wszystkim poprzez działania komunikacyjne. Celem więc naszej analizy było odkrycie, jakie wizje roli oświaty w społeczeństwie można odnaleźć w dyskursie różnych aktorów społecznych na temat reformy oświaty oraz interesy jakich grup społecznych zostają wyrażone w debacie publicznej, która toczy się wokół reformy od momentu ogłoszenia planów jej wprowadzenia.

Materiał badawczy, który zawierał akty prawne, oficjalne komunikaty różnych organizacji, listy otwarte, apele, deklaracje, oficjalne stanowiska oraz wypowiedzi w mediach, został pogrupowany zgodnie z przynależnością autora danej wypowiedzi do jednego z trzech środowisk, które brały udział w debacie. Pierwsza część analizy poświęcona była dyskursowi tworzonemu przez władze oświatowe. W kolejnej części analizy przedstawiono fragmenty dyskursu tworzonego przez środowiska nauczycieli i dyrektorów szkół. W ostatniej części poddano analizie wypowiedzi zaangażowanych społecznie rodziców, którzy zaczęli występować w debacie publicznej w obronie swoich dzieci, uznając, że reforma oświaty niesie dla nich zagrożenie. Taki dobór i sposób prezentacji materiału pozwolił na przedstawienie wizji oświaty i postaw wobec reformy dających się wyodrębnić w trzech różnych środowiskach. Umożliwiło to również konfrontację różnych stanowisk i sposobów postrzegania rzeczywistości, które ścierają się w debacie publicznej.

Głównym wnioskiem, który nasuwa się po analizie materiału badawczego, jest obecność w debacie publicznej dwóch zupełnie nieprzystających do siebie wizji rzeczywistości społecznej w kontekście reformy edukacji. Pierwsza z nich jest prezentowana przez władze oświatowe, które w swoim dyskursie snują wizję powszechnej akceptacji dla reformy odpowiadającej na palące potrzeby właściwie wszystkich grup społecznych związanych z oświatą. Władze deklarują uwzględnienie interesów wszystkich: przedsiębiorców, nauczycieli, dyrektorów szkół, samorządowców, rodziców i przede wszystkim uczniów. W wizji reformy prezentowanej przez władze odpowiada ona na wszystkie potrzeby tych grup społecznych i jest szansą na uratowanie polskiej edukacji. W dyskursie władz nie pojawiają się w ogóle ryzyka i zagrożenia, jakie reforma może ze sobą nieść. Zdają się one również nie zauważać potencjalnych konfliktów, które reforma może wywoływać, oraz objawów niezadowolenia społecznego. Druga z tych wizji to wizja prezentowana przez środowiska pracowników oświaty i rodziców. Przeczy ona całkowicie obrazowi reformy, jaki wyłania się z dyskursu władzy. Wielu dyrektorów szkół, nauczycieli oraz rodziców nie zgadza się na reformę i przytacza wiele przykładów, które dowodzą, że stanowi ona zagrożenie dla ich własnych interesów oraz interesów uczniów.

Te dwie strony konfliktu odnoszą się zatem do zupełnie innych rzeczywistości, co może być przyczyną braku porozumienia i powodować narastanie konfliktu wokół reformy. Warto jednak zauważyć, że środowiska krytyczne wobec reformy dostrzegają również jej pozytywne aspekty i starają się podejmować dialog z władzą w celu przekonania rządzących do swoich racji. Ministerstwo natomiast całkowicie neguje istnienie problemów i zdaje się ignorować głosy krytyki, co można by nazwać nawet lekceważeniem pozostałych uczestników debaty. Daje się zatem odnotować pewną nierówność pomiędzy władzami a społeczeństwem. Władze bowiem mają wpływ nie tylko na kształt przepisów, które wprowadzają w życie nowy ustrój szkolny, ale także na formę i przebieg dyskursu. Ignorując głosy oponentów, pomijając krytykę w swoich komentarzach do reformy i działając wbrew postulatam wysuwany przez stronę społeczną, właściwie zamykają pozostałym uczestnikom usta i narzucają im swój sposób działania. Tego typu praktyki dyskursywne można bez wątpienia nazwać arogancją władzy, która nie słucha społeczeństwa i nie liczy się z jego zdaniem. Debata publiczna na temat reformy edukacji jest zatem daleka od postulowanej przez Habermasa idealnej sytuacji komunikacyjnej. Jest to wniosek niepokojący, bowiem może wskazywać, że polaryzacja nastrojów wobec reformy będzie rosłać podobnie jak alienacja władzy. Brak otwartej debaty na temat najważniejszych obszarów funkcjonowania państwa, w której wysłuchane i brane pod uwagę są różne głosy, i której uczestnicy darzą się wzajemnym szacunkiem, jest zaprzeczeniem idei demokracji i społeczeństwa obywatelskiego. Władza nie przekonuje obywateli do swoich racji, lecz narzuca społeczeństwu rozwiązania, a następnie w propagandowy sposób przedstawia je jako rozwiązanie wszystkich problemów. Jest to sposób komunikacji, który trudno ocenić pozytywnie.

W dyskursie władz daje się zauważyć wiele technik manipulacji i prób wywierania wpływu na odbiorców między innymi poprzez posługiwanie się wiedzą, do której odbiorcy nie mają dostępu. Wielokrotnie w wypowiedziach władz pojawiają się informacje, które chociaż są prawdziwe, to zakłamują rzeczywistość. Urzędnicy rzadko posługują się konkretnymi, przytaczają dane bardzo ogólne, tych, które mogłoby przeczyć ich wizji rzeczywistości, nie podają natomiast w ogóle. Trzeba również jednak zauważyć, że podobne techniki stosują pozostali uczestnicy debaty publicznej. Środowiska nauczycieli i dyrektorów szkół oraz rodzice również starają się wykorzystać informacje, które będą legitymizowały ich dyskurs i przekonywały o negatywnych skutkach reformy. Dobierane są one w taki sposób, żeby wyolbrzymić niekorzystne skutki reformy.

Niewątpliwie jednak w tych środowiskach daje się zauważyć otwartość na dialog i przyjmowanie racji oponentów, czego po stronie władzy nie widać.

W dyskursie władz na temat oświaty na poziomie deklaracji daje się zauważyć wiele różnych wizji na temat tego, jak powinna wyglądać oświata i jakie zadanie powinna realizować. Pojawiają się zatem wątki, które świadczą, że w przekonaniu władz szkoła powinna służyć niwelowaniu różnic społecznych i wszechstronnemu rozwojowi jednostek na poziomie nie tylko intelektualnym ale również społecznym czy emocjonalnym. Jest to sposób postrzegania oświaty, który można uznać za pożądany w dyskursie na temat edukacji, obecność zatem tych wątków może napawać optymizmem. Władze deklarują również, że szkoła, którą tworzą, jest wolna od ideologii i stanowi dobro publiczne. Niestety deklaracje te nie znajdują potwierdzenia w rzeczywistości, która wyłania się z innych fragmentów dyskursu władz poddanych analizie. Okazuje się bowiem, że w nowych programach nauczania bardzo mocno zaznaczają się treści nacjonalistyczne, reformowana szkoła będzie zatem kształcić przede wszystkim w poczuciu przynależności do narodu polskiego. Wyraźnie obecne są również wątki, które wskazują na przenikanie się dyskursu edukacyjnego z dyskursem ekonomicznym, a ten drugi często zdaje się dominować. Szkoła ma zatem według rządu służyć przede wszystkim gospodarce i odpowiadać na potrzeby rynku i przedsiębiorców. W miejsce szkoły wolnej od ideologii, którą deklaruje Anna Zalewska, otrzymujemy zatem obraz szkoły, która łączy w sobie ideologię narodową i neoliberalną. Dominacja każdej z tych ideologii w życiu publicznym może stanowić zagrożenie dla demokracji i powszechnego dostępu do praw obywatelskich i instytucji publicznych dla wszystkich, niezależnie od statusu materialnego, pochodzenia, czy jakiegokolwiek innej cechy. Należy zatem powiedzieć, że polska szkoła po reformie nie jest wolna od ideologii, a wręcz jest ideologiami prześlągnięta i nie jest to pożądany stan. Co więcej, polskie władze nie tylko nie przeciwdziałają zagrożeniu, jakie stanowi zawłaszczanie edukacji przez logikę rynku, lecz wręcz wpisują się w ten nurt.

Dyskurs rodziców i nauczycieli w dużej mierze wyraża natomiast wizję oświaty, której głównym zadaniem jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i zapewnienie każdemu z nich okazji do wszechstronnego rozwoju z poszanowaniem odmiennych predyspozycji i zainteresowań. Ponadto środowiska te zdają się zauważać złożoność zjawisk zachodzących w szkołach oraz ich związków ze środowiskiem, w którym funkcjonują. W ich ocenach reformy pojawia się zatem wiele wątków, które wskazują na potencjalne jej skutki wykraczające poza samą organizację procesów nauczania. Wydaje się, że zrozumienie nauczycieli i rodziców dla wielu aspektów funkcjonowania edukacji może wynikać z ich codziennego kontaktu ze światem szkoły, co przekłada się na ich dużą świadomość zachodzących w nich procesów. Wizje oświaty, które wyłaniają się z dyskursów tworzonych przez te środowiska, stawiają zatem w centralnym punkcie refleksji ucznia i szanse, jakie niesie ze sobą dla jednostki dobra edukacja, oraz społeczeństwo i jego rozwój, który jest możliwy dzięki sprawnie funkcjonującemu systemowi oświaty. Wątki ideologiczne występowały w wypowiedziach tych aktorów społecznych znacznie rzadziej.

W dyskursach tworzonych przez te różne strony w debacie publicznej wyrażają się również interesy różnych grup społecznych. Władze oświatowe na poziomie deklaracji uwzględniają interesy praktycznie wszystkich grup związanych z oświatą. Jak jednak zaznaczyliśmy, dyskurs ten ma charakter w dużej mierze propagandowy, zatem głębsza analiza prowadzi do wniosku, że wyraża on przede wszystkim interes samych władz, które chcą narzucić społeczeństwu swój sposób postrzegania wprowadzanej reformy oświaty. Niewątpliwie dyskurs władz wyraża także interesy przedsiębiorców i pracodawców, bowiem ten wątek pojawia się wielokrotnie w analizowanych wypowiedziach. Można zatem stwierdzić, że w dyskursie władz wbrew zapewnieniom

zostają wyrażone przede wszystkim interesy elit, zarówno elit państwowych jak i gospodarczych. Wypowiedzi pracowników oświaty wskazują, że ich dyskurs wyraża interesy własnej grupy zawodowej, ale także przede wszystkim uczniów. Wydaje się, że nauczyciele rozumieją, że celem istnienia szkół jest zapewnienie dzieciom szans na jak najlepszą edukację, jednak cel ten nie może zostać zrealizowany, gdy zapomina się o interesach ich samych. Walczą zatem między innymi o wyższe wynagrodzenia czy podniesienie prestiżu zawodu, mając na uwadze ogólnie pojęte dobro oświaty. Zaangażowani społecznie rodzice wyrażają natomiast przede wszystkim interesy własnych dzieci. Uczniowie bowiem są wielkimi nieobecnymi debaty na temat reformy edukacji. To oni poniosą największe konsekwencje decyzji polityków, a nikt nie pyta ich o zdanie i nie bierze go pod uwagę. Rodzice zdają się to zauważać i występują w roli rzeczników swoich dzieci.

Podsumowując warto przypomnieć, że przedstawiony materiał badawczy stanowi jedynie wycinek debaty publicznej na temat reformy edukacji. Nie uwzględniono w tej analizie głosów środowiska akademickiego, nie poddano analizie także głosów nauczycieli i rodziców, którzy popierają reformę, a niewątpliwie również takie pojawiły się w debacie. Są to kierunki analizy, które warto byłoby uwzględnić w dalszych opracowaniach poświęconych dyskursowi wokół reformy edukacji. W świetle przedstawionych wniosków może niepokoić stan polskiej debaty publicznej, bowiem na przykładzie dyskusji o reformie oświaty widać, że komunikacja władzy ze społeczeństwem nacechowana jest arogancją i brakiem otwartości na dialog, a równowaga między uczestnikami debaty jest zachwiana. Z drugiej strony jednak poziom zaangażowania społecznego grup niezadowolonych z reformy edukacji, które zdecydowały się bronić publicznie swoich interesów, napawa optymizmem, świadczy bowiem o rosnącej świadomości społecznej coraz szerszych grup społecznych i odpowiedzialności za dobro wspólne, jakim jest edukacja.



## BIBLIOGRAFIA

1. Apple M., (1982), *Education and Power*, Routledge, Londyn.
2. Baker D. (2011) *The future of schooled society: the transforming culture of education in post-industrial society*, w: Hallinan M. (red.), *Frontiers in sociology of education*, Springer, Dordrecht, s. 11–34.
3. Ball S., (2003), *Class Strategies and the Educational Market. The Middle Classes and Social Advantage*, Routledge, Londyn.
4. Bauman Z., (2007), *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
5. Bernstein B., (1990) *Odtwarzanie kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
6. Bernstein B., (2003) *Class, codes and control*, t. I. *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge, Londyn.
7. Boli J., Ramirez F. O., Meyer J. W., (1985), *Explaining the Origins and Expansion of Mass Education*, w: *Comparative Education Review*, 29(2), s. 145–170.
8. Bottery M., (2016) *Not so simple: The threats to leadership sustainability. Management in Education*, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0892020616653059> (data dostępu: 14.09.2018).
9. Bourdieu P., (1991), *Language and Symbolic Power*, Harvard University Press, Cambridge.
10. Bourdieu P., Passeron J.-C., (2011) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Bourdieu P., (2008), *Zmysł praktyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
12. Bowles S., Gintis H., (2011) *Schooling in Capitalist America*, Haymarket Books, Chicago.
13. Coleman J., (1994) *Foundations of social theory*, Harvard University Press, Cambridge.
14. Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A. (red.), (1997), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Kraków.
15. Davies S., Guppy N., (2010), *The schooled society. An introduction to the sociology of education*, Oxford University Press, Oxford.
16. Dorczak R., (2014), *Putting education into educational leadership – the main challenge of contemporary educational leadership*, w: *Contemporary Educational Leadership*, 1(1)2014, s. 7–14.
17. Dreeben R., (1968), *On what is Learned in School*, Addison-Wesley Pub., Reading.
18. Durkheim É., (1956), *Education: its nature and its role*, w: Durkheim É.(eds.) *Education and sociology*, *The Free Press*, Glencoe, s. 61–90.
19. Duszak A., Fairclough N., (2008), *Krytyczna Analiza Dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Universitas, Kraków.

20. Fairclough N., Wodak R., (2006), *Krytyczna analiza dyskursu*, w: Jasińska-Kania A., Nijkowski L., Szacki J., Ziółkowski M. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa, s. 1047–1061.
21. Farnicka M., Nowosad I., (2018), *Changes in the press discourse (2000–2016) on the process of school development*, w: Dorczak R. (red.), *Leading and Managing for Development*, Monographs and Studies of the Jagiellonian University Institute of Public Affairs, Kraków, s. 79–89.
22. Feinberg W., Soltis J., (2000), *Szkoła i społeczeństwo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
23. Foucault M., (1993), *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa.
24. Giddens A., (2001), *Nowoczesność i tożsamość. ‘Ja’ i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
25. Goffman E., (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Aletheia, Warszawa.
26. Grzymała-Kazłowska A., (2004), *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań na dyskursie*, w: *Kultura i Społeczeństwo*, 48(1), s. 13–34.
27. Hadjar A., Becker R., (2009), *Educational expansion: expected and unexpected consequences*, w: Hadjar A., Becker R. (red.), *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and the US: Theoretical Approaches and Empirical Findings in Comparative Perspective*, Haupt Verlag, Berno, s. 9–26.
28. Jabłońska B., (2013), *Krytyczna analiza dyskursu w świetle założeń socjologii fenomenologicznej (dylematy teoretyczno-metodologiczne)*, w: *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9(1), s. 50–61.
29. Jabłońska B., (2006), *Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne*, w: *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2(1), s. 53–67.
30. Jackson P., (1968), *Life in classroom*, Holt, Rinehart and Winston, Nowy Jork.
31. Jäger S., (2001), *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*, DISS, Duisburg.
32. Janowski A., (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
33. Kopytowska M., Kumiega Ł., (2017), *Krytyczna analiza dyskursu: konteksty, problemy, kierunki rozwoju*, w: Czyżewski M., Otrócki M., Piekot T., Stachowiak J., *Analiza dyskursu publicznego. Przegląd metod i perspektyw badawczych*, Wydawnictwo Akademickie SEDNO, Warszawa, s. 177–208.
34. Kwieciński Z., (1980), *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
35. Kwieciński Z., (1992), *Socjopatologia edukacji*, Edytor, Toruń.
36. Labaree D., (2012), *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*, Harvard University Press, Cambridge.
37. Lareau A., (2003), *Unequal childhoods: Class, race and family life*, Los Angeles, University of California Pres.
38. Lemke J., (1995), *Textual Politics. Discourse and Social Dynamics (Critical Perspectives on Literacy and Education)*, Taylor & Francis, Londyn.
39. Mazurkiewicz G., Łuczyński J., (2014), *Educational management and leadership in a changing context*, w: *Contemporary Educational Leadership* 1(3), s. 7–18.
40. Mendel M., (2018), *The End of School? Educational leaders for public good in times of privatization*, w: Dorczak R. (red.), *Leading and Managing for Development*, Monographs and Studies of the Jagiellonian University Institute of Public Affairs, Kraków, s. 5–13.

41. Meyer J, (2011), *The effects of education as an institution*, w: Arum R., Beattie I., Ford K. (red.), *The structure of schooling. Readings in sociology of education*, Pine Forge Press, Los Angeles, s. 510–519.
42. Mikiewicz P., (2016), *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
43. Milerski B., Śliwerski B., (1999), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
44. Niezgodą M., (2011), *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce*, w: Niezgodą M. (red.), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 19–38.
45. Nyczaj-Drąg M., (2015), *Edukacja dzieci w narracjach rodziców z klasy średniej*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
46. Opis badania PISA na stronie internetowej Instytutu Badań Edukacyjnych – <http://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa> (data dostępu: 14.09.2018).
47. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, (2016), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata\\_i\\_wychowanie.pdf](https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata_i_wychowanie.pdf) (data dostępu: 14.09.2018).
48. Pallas A., (2000), *The effect of schooling on individual lives*, w: Hallinan M. T. (red.), *Handbook of the sociology of education*, Kluwer, New York, s. 499–525.
49. Pauluk D., (2016), *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
50. Potulicka E., Rutkowiak J., (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
51. Putnam R., (2008), *Samotna gra w kręgle: upadek i odrodzenia wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalna, Warszawa.
52. Sorokin P., (2009), *Ruchliwość społeczna*, Wydawnictwa Instytutu Filologii i Socjologii PAN, Warszawa.
53. Sztompka P., (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.
54. Van Dijk T., (1993), *Principles of Critical Discourse Analysis*, w: *Discourse & Society*, 2/1993, s. 249–283.
55. Van Dijk T., (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
56. Van Dijk, T., (2006), *Badania nad dyskursem*, w: Jasińska-Kania A. i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa, s. 1020–1046.
57. Van Dijk T., (2008), *Kontekstualizacja w dyskursie parlamentarnym Aznar, Irak i pragmatyka kłamania*, w: Duszak A., Fairclough N. (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Universitas, Kraków, s. 215–244.
58. Warzecha A., (2014), *Krytyczna analiza dyskursu (KAD) w ujęciu Normana Fairclougha. Zarys problematyki*, w: *Konteksty kultury*, 11/2014, s. 164–189.
59. Wodak R., (2006), *Critical linguistics and critical discourse analysis*, w: Verschueren J., Östman J. (red.), *Handbook of pragmatics: Manual*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, s. 1–24.
60. Wodak R., (2011a), *Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis*, w: Zienkowski J. i in. (red.), *Discursive Pragmatics*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, s. 50–70.
61. Wodak R., (2011b), *Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*, w: Wodak R., Krzyżanowski M. (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 11–48.

62. Zemło M., (1996), *Nowa socjologia edukacji*, TRANS HUMANA, Białystok.
63. Znaniecki F., (2001), *Socjologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

### Akty prawne

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356).
2. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2016 poz.59).
3. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).

### Źródła internetowe

1. „TAK” dla pytania w REFERENDUM przeciwko reformie edukacji, 1.02.2017, <https://niedlachaosuwszkole.pl/index.php/przewodnik-po-reformie/71-tak-dla-pytania-w-referendum-przeciwko-reformie-edukacji> (data dostępu: 14.09.2018).
2. Dane wg SIO: 6,6 tys. nauczycieli utraciło zatrudnienie, artykuł na stronie oddziału ZNP w Żorach, <http://www.zory.znp.edu.pl/oswiatowiec/> (data dostępu: 14.09.2018).
3. Deklaracja koalicji NIE dla chaosu w szkole, 1.06.2016, <https://niedlachaosuwszkole.pl/index.php/o-nas> (data dostępu: 14.09.2018).
4. Dobra Szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://reformaedukacji.men.gov.pl/> (data dostępu: 14.09.2018).
5. „Dyrektorzy szkół krytykują zapowiedź reformy oświatowej. Wiceszef MEN: Gimnazja się nie sprawdziły”, w *Polityce.pl*, 28.09.2016, <https://wpolityce.pl/spoleczenstwo/310065-dyrektorzy-szkol-krytykuja-zapowiedz-reformy-oswiatowej-wiceszef-men-gimnazja-sie-nie-sprawdzily> (data dostępu: 14.09.2018).
6. List prezesa ZNP z okazji nowego roku szkolnego 2018/2019, 31.08.2018, <https://znp.edu.pl/list-prezesa-znp-z-okazji-roku-szkolnego-2018-2019/> (data dostępu: 14.09.2018).
7. „Matka przeciw reformie edukacji. Dorota Łoboda: Chcę, żeby moje córki były ciekawe świata, a nie grzeczne jak w koszarach”, *Wysokie Obcasy*, 2.09.2017, <http://www.wysokie-obcasy.pl/wysokie-obcasy/7,127763,22289066,matka-przeciw-reformie-edukacji-dorota-loboda-chce-zeby.html> (data dostępu: 14.09.2018).
8. „Nie zadzieraj z matką! Rodzice przeciwko reformie edukacji”, *Krytyka Polityczna*, 24.03.2017, <http://krytykapolityczna.pl/kraj/nie-zadzieraj-z-matka-rodzice-przeciwko-reformie-edukacji/> (data dostępu: 14.09.2018).
9. Postulaty ruchu “Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji”, <http://rodzicemajaglos.pl/rodzice-przeciwko-reformie-edukacji/> (data dostępu: 14.09.2018).
10. „Przedszkolaki ruszą do zakładów pracy [WYWIAD]”, *Gazeta Prawna*, wywiad z 21.05.2018 <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1125027,zalewska-doradztwo-zawodowe-dla-najmlodszych.html> (data dostępu: 14.09.2018).

11. "Reforma oświaty: Rok szkolny rozpocznie się w październiku", *Gazeta Prawna*, 9.08.2017, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1063350,reforma-oswiaty-rok-szkolny-2017-2018.html> (data dostępu: 14.09.2018)
12. Relacja z wizyty wiceminister edukacji w Gorzowie Wielkopolskim na stronie internetowej MEN, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/wizyta-wiceminister-edukacji-w-gorzowie-wielkopolskim.html> (data dostępu: 14.09.2018)
13. „Rodzice przeciw reformie edukacji. „Reprezentujemy interes dzieci””, *Gazeta Wyborcza*, 28.10.2016, <http://wyborcza.pl/7,75398,20904193,rodzice-przeciw-reformie-edukacji-reprezentujemy-interes-dzieci.html> (data dostępu: 14.09.2018)
14. „Rodzice rozmawiali z MEN, Obie strony niezadowolone”, *WP wiadomości*, 6.12.2016, <https://wiadomosci.wp.pl/rodzice-rozmawiali-z-men-obie-strony-niezadowolone-6066406389683329a> (data dostępu: 14.09.2018)
15. *Stanowisko OSKKO ws. zmian w systemie edukacji ogłoszonych przez Ministra Edukacji Narodowej dn. 27 czerwca 2016*, [http://www.oskko.edu.pl/stanowisko\\_oskko-ws27czerwca2016/](http://www.oskko.edu.pl/stanowisko_oskko-ws27czerwca2016/) (data dostępu: 14.09.2018)
16. „Zalewska: Mamy twarde dane. Średnie wynagrodzenie w gospodarce to nieco ponad 4400 zł, a w edukacji 4600 zł”, *Gazeta Prawna*, 17.05.2018, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1124407,zalewska-o-podwyzkach-dla-nauczycieli.html> (data dostępu: 14.09.2018)
17. *Żądamy dymisji Anny Zalewskiej!*, artykuł na stronie ZNP, 5.09.2018, <https://znp.edu.pl/spotmen-to-alternatywna-rzeczywistosc/> (data dostępu: 14.09.2018)

## ANEKS

Klucz kategoryzacyjny zastosowany w analizie:

- 1) Kategorie dotyczące ogólnej wizji tego, jak powinien wyglądać system oświaty i jakim celom służyć
  - a) Dyskurs wyrażający wizję oświaty, jako dobra służącego społeczeństwu, dyskurs pro-społeczny – wypowiedzi, w których zwraca się uwagę na rolę szkoły jako centrum lokalnej społeczności, jako jej rolę w wychowaniu młodych ludzi do życia w społeczeństwie i jej nastawienie na całościowy rozwój człowieka, a nie tylko uczenie się
  - b) Dyskurs wyrażający wizję oświaty, w której jej rola jest służebna wobec gospodarki, dyskurs ekonomiczny – wypowiedzi, w których zwraca się uwagę na rolę szkoły, zgodnie z którą ma ona przygotowywać młodych ludzi do wejścia na rynek pracy, zwracanie uwagi przede wszystkim na uczenie się i mierzalne wyniki
  - c) Dyskurs wyrażający wizję oświaty, która ma kształtować wspólnotę narodową, dyskurs narodowy – wypowiedzi, w których zwraca się uwagę na rolę szkoły w kształtowaniu wspólnoty narodowej, wychowanie w duchu patriotycznym, przekazywanie wartości związanych z patriotyzmem bądź nacjonalizmem
- 2) Kategorie, w których wypowiedzi, dotyczą poszczególnych interesariuszy związanych z systemem oświaty i ich interesów
  - a) Uczniowie – wypowiedzi, w których zwraca się uwagę na interesy uczniów, którym ma służyć system oświaty oraz wprowadzana reforma
  - b) Rodzice – wypowiedzi, które wyrażają interesy rodziców i ewentualne konsekwencje płynące dla nich z wprowadzanej reformy
  - c) Nauczyciele – wypowiedzi, w których zwraca się uwagę na interes grupy zawodowej nauczycieli i ewentualne konsekwencje płynące dla nich z wprowadzanej reformy
  - d) Dyrektorzy szkół – wypowiedzi, w których zwraca się uwagę na interesy dyrektorów szkół i ewentualne konsekwencje płynące dla nich z wprowadzanej reformy
  - e) Samorządy – wypowiedzi, w których zwraca się uwagę na interesy samorządów czyli tzw. organów prowadzących i ewentualne konsekwencje dla nich płynące z wprowadzanej reformy
  - f) Władze/elity symboliczne – wypowiedzi, które wyrażają interesy władz oraz elit symbolicznych, interesy, którym służyć ma wprowadzana reforma
- 3) Władza – wypowiedzi, w których przejawia się chęć wywierania wpływu lub władza wypowiadającego
  - a) Dyskurs instytucjonalny – wypowiedzi, które wypływają ze strony rządzących i mają charakter obowiązujący dla pozostałych aktorów działających w obszarze edukacji, np. akty prawne, rozporządzenia, komentarze przedstawicieli władzy do nich
  - b) Dyskurs autorytetów – wypowiedzi, w których przedstawia się wiedzę, np. akademicką, na temat edukacji, reformy, potrzeb rozwojowych uczniów szkół, itp., które wyrażają powiązanie wiedzy z władzą, czyli chęcią wywierania wpływu poprzez racjonalny i oparty na wiedzy naukowej charakter wypowiedzi
  - c) Dyskurs postulatyczny – wypowiedzi, które mają charakter postulatów określonych środowisk odnośnie do wprowadzanej reformy i systemu edukacji, np. listy otwarte, apele, stanowiska określonych stowarzyszeń, listy postulatów itp.
- 4) Ocena reformy – wypowiedzi, które wyrażają ocenę wprowadzanej reformy edukacji



- a) Oceny motywowane interesami ucznia, dobrem edukacji dzieci, szansami bądź zagrożeniami, jakie może nieść dla nich reforma
- b) Oceny motywowane interesami grup zawodowych nauczycieli i dyrektorów związanych z systemem oświaty, szansami bądź zagrożeniami, jakie może nieść dla nich reforma
- c) Oceny motywowane względami organizacyjnymi, szansami jakie może nieść reforma dla organizacji procesów wychowawczych w szkołach lub zagrożeniami, potencjalnym chaosem organizacyjnym, który może być skutkiem wprowadzenia reformy
- d) Oceny motywowane względami politycznymi, sympatią bądź antypatią do partii rządzącej, a nie względami związanymi z edukacją lub praktycznymi