

ROBERT DORCZAK   
Uniwersytet Jagielloński

## SYSTEM EDUKACJI W DYSKURSIE WŁADZY – KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU WŁADZ OŚWIATOWYCH WOKÓŁ REFORMY EDUKACJI W POLSCE Z 2017 ROKU

### Streszczenie

W niniejszym artykule przedstawiono analizę dyskursu tworzonego przez władze dotyczącego reformy edukacji w Polsce z 2017 roku z zastosowaniem krytycznej analizy dyskursu jako metody badawczej. W pierwszej części przywołano kilka socjologicznych koncepcji edukacji, które posłużyły do stworzenia kategorii analitycznych. W kolejnej części przedstawiono założenia teoretyczne KAD oraz konceptualizację analizy, a także pytania i hipotezy badawcze. W trzeciej części przeprowadzono właściwą analizę wybranych fragmentów dyskursu, po której opisano wnioski z analizy.

**Słowa kluczowe:** krytyczna analiza dyskursu, dyskurs, edukacja, reforma edukacji

### WSTĘP

Szkoła jest we współczesnym społeczeństwie bez wątpienia jedną z najważniejszych instytucji publicznych. Wynika to między innymi z tego, że niewiele jest instytucji, których działania dotyczyłyby praktycznie wszystkich członków społeczeństwa i miały tak ogromny wpływ nie tylko na życie jednostek, lecz także na rozwój społeczny w ogóle. Wielu badaczy zajmujących się socjologią

edukacji podkreśla ten znaczący wpływ szkoły na życie ludzi. John Boli, Francisco O. Ramirez i John W. Meyer [Boli, Ramirez, Meyer 1985: 145; cyt. za: Mikiewicz 2016: 28] zauważają, 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”. Podkreśla się również, 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 podmiotowości jednostek i ich pragnienia swobodnego kierowania swoim życiem. Rolę edukacji dostrzegali już tacy klasycy myśli socjologicznej jak Max Weber czy Émile Durkheim [Mikiewicz 2016: 33].

Nie dziwi zatem tak wielkie zainteresowanie opinii publicznej tematem reformy edukacji wprowadzonej przez rząd Prawa i Sprawiedliwości w 2017 roku. Głównym założeniem była likwidacja gimnazjów i przywrócenie w ich miejsce 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum, choć oczywiście nie tylko to miało ulec zmianie. Od momentu ogłoszenia planów wprowadzenia reformy stała się ona gorącym tematem debaty publicznej. W niniejszym artykule zwróciliśmy uwagę na jej dyskursywny charakter, poddając analizie dyskurs tworzony przez jej uczestników z zastosowaniem krytycznej analizy dyskursu. Zaprezentowana analiza dotyczy dyskursu tworzonych przez jedną ze stron tej debaty, tj. przez władze oświatowe. Ich rola w debacie publicznej jest szczególna ze względu na uprzywilejowaną pozycję wobec innych uczestników. Władze bowiem nie tylko komentują rzeczywistość społeczną będącą przedmiotem debaty, ale również ją tworzą. Przedstawiona analiza obejmuje zatem zarówno wybrane akty normatywne, jak i wypowiedzi polityków przekonujących opinię publiczną do założeń reformy, a jej celem jest ukazanie wizji oświaty, jakie przyświecały władzy w momencie wprowadzania reformy.

Reforma edukacji w Polsce wpisuje się w szereg innych reform wprowadzonych przez rząd Prawa i Sprawiedliwości, trudno zatem pominąć jej kontekst polityczny. Ponieważ Prawo i Sprawiedliwość stawało w ostrej opozycji do ustroju, który stanowił o kształcie III RP, wraz z dojściem do władzy rozpoczęło wprowadzanie kolejnych reform różnych obszarów funkcjonowania państwa, w tym sądownictwa, szkolnictwa wyższego, armii i edukacji. Miało to wymiar nie tylko praktyczny, lecz również symboliczny – skoro stan państwa pozostawiony przez poprzedników był zgodnie z retoryką PiS nie do przyjęcia, należało pokazać wyborcom, że nowy rząd podejmuje się wprowadzenia szeregu zmian, które ten stan uzdrowią. Takie uzasadnienia reform, w tym reformy edukacji, która jest

tematem niniejszej analizy, możemy znaleźć chociażby w programie wyborczym Prawa i Sprawiedliwości z 2014 roku. Pojawiają się tam sformułowania wskazujące na potrzebę: naprawy systemu oświaty, odwrócenia negatywnych skutków poprzedniej reformy, odbudowy szkolnictwa zawodowego, poprawy jakości kształcenia ogólnego [Program Prawa i Sprawiedliwości 2014].

Nie bez znaczenia są także ideologiczne inklinacje PiS, które sytuuje się po prawej stronie polskiej sceny politycznej. Wizja społeczeństwa i państwa tej partii to wizja konserwatywna zarówno w sferze obyczajowej, jak i gospodarczej, ważne w jej programie są odwołania do tradycyjnych wartości religijnych i narodowych. Reforma edukacji miała zatem niewątpliwie sprawić, by szkoła przekazywała te wartości w większym stopniu niż dotychczas. Wskazują na to fragmenty programu mówiące o potrzebie: zwiększania roli kształcenia literatury i historii, w przypadku których program nauczania jest silnie związany z panującą ideologią, wzmocnienia roli wychowawczej szkoły oraz nadzoru Ministerstwa Edukacji Narodowej i kuratoriów nad programami nauczania w szkołach. Warto tutaj przypomnieć tezę Mariana Niezgody, który zwraca uwagę, że reformy edukacji przeprowadzane w Polsce po 1989 roku były silnie związane z panującym systemem politycznym, kulturowym i gospodarczym [Niezgoda 2011: 26]. Poprzednia reforma edukacji z 1999 roku wpisywała się w nurt liberalizacji życia gospodarczego w Polsce oraz imitowała pewne rozwiązania z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych, stawiając na testowanie i rozwój kompetencji przydatnych na rynku pracy, a jednocześnie likwidując praktycznie szkolnictwo zawodowe, które wydawało się zbędne w sytuacji, gdy wiele gałęzi przemysłu przestało istnieć. Obecna reforma jest wyrazem właściwego dla obecnego rządu odrotu od tych tendencji na rzecz tego, co narodowe i tradycyjne, co potwierdza tezy stawiane dekadę wcześniej przez Niezgodę.

Reforma ta jednak wpisuje się w nurt reform edukacyjnych, które podporządkowują szkołę systemowi gospodarczemu i narzucają jej logikę działania charakterystyczną dla rynku, o czym można się przekonać, poddając analizie wybrane fragmenty dyskursów przytoczonych w dalszej części artykułu. W ostatnich dziesięcioleciach edukacja na całym świecie jest reformowana w tym właśnie duchu, co wiąże się z dominacją paradygmatu neoliberalnego w światowej gospodarce i polityce. Pasi Sahlberg, badając reformy edukacyjne w kilku ostatnich dziesięcioleciach na całym świecie, zwrócił uwagę, że przez wiele krajów przetoczyła się fala reform podobnych w założeniach, które obciążały szkołę coraz większą odpowiedzialnością finansową, narzucały sztywne programy nauczania i sposoby testowania oraz wyznaczały szkole rolę służebną wobec gospodarki, każąc jej kształcić raczej przyszłych konsumentów niż obywateli [Sahlberg 2016].

Ten ruch reformatorski – *Global Education Reform Movement* – określany jest również akronimem *GERM* (od ang. ‘zarazek’), co pozwala podkreślić jego szkodliwy – zdaniem Sahlberga – wpływ na jakość edukacji. Podobne spostrzeżenia można znaleźć u Kaya Fullera i Howarda Stevensona, którzy badali reformy edukacji w krajach anglosaskich oraz w Chile, gdzie neoliberalne rozwiązania przyjęto w polityce edukacyjnej już na początku lat 80. XX wieku [Fuller, Stevenson 2019]. Na podobne wątki w swoich badaniach zwracają uwagę między innymi Michel Fielding [2006] i Gert Biesta [2009], badający system edukacji w Wielkiej Brytanii. W nurt ten niewątpliwie wpisywała się reforma edukacji z 1999 roku. Reforma edukacji z 2017, chociaż w teorii jest próbą odwrótu od przyjętych wówczas rozwiązań, powiela w istocie wiele z tych schematów.

### EDUKACJA W UJĘCIU SOCJOLOGICZNYM – WYBRANE WĄTKI

W socjologii edukacji wyróżnia się kilka nurtów badawczych: *strukturalny funkcjonalizm*, paradygmat *konfliktowy* oraz paradygmat *interpretacyjny* [Mikiewicz 2016]. Zwłaszcza dwa pierwsze ujmują edukację systemowo, badając między innymi jej związki z polityką i panującym systemem gospodarczo-społecznym. Poniżej przytoczono kilka wybranych wątków, które posłużyły za ramy teoretyczne badania.

Analizy strukturalno-funkcjonalne zwracają uwagę na silny związek systemu edukacji ze strukturą społeczną, w której on funkcjonuje. 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 [Durkheim 1956: 71]. Teoretycy wyróżniają dwa modele, w których ten cel edukacji jest realizowany. W pierwszym z nich edukacja ma służyć przekształceniu jednostki w członka społeczności, kształtując w niej poszanowanie dla pewnych cnót obywatelskich, odpowiedzialność za dobro wspólne i poczucie przynależności do wspólnoty politycznej. Drugi model zakłada kształcenie jednostek jako członków narodu, szkoła ma zatem za zadanie przekazać młodym ludziom poszanowanie dla kultury narodowej, historii narodu i jego języka, a także wykształcić w nich poczucie odpowiedzialności za jego los. Wielu badaczy [por. Mendel 2018; Fairclough 1993], zarówno na świecie, jak i w Polsce, zwraca uwagę, że możliwe byłoby wyodrębnienie także trzeciego modelu – zwłaszcza współcześnie, w sytuacji dominacji paradygmatu neoliberalnego w myśleniu o wielu instytucjach, w tym

o szkole – który zakładałby kształcenie jednostek jako pracowników, i zgodnie z którym instytucje publiczne powinny służyć przede wszystkim gospodarce.

Walter Feinberg i Jonas F. Soltis [Feinberg, Soltis 2000: 15–24] zwracają uwagę, że politycy najczęściej myślą o szkole właśnie w strukturalno-funkcjonalny sposób, traktując oświatę jako system, który silnie oddziałuje na społeczeństwo rozumiane jako organizm. Z tego wynika, że sprawne funkcjonowanie społeczeństwa jest jednym z warunków trwania i rozwoju struktur społecznych.

W tym paradygmacie opisuje się również rolę wiedzy i relacje 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. Ciekawych wniosków w tym obszarze dostarcza koncepcja Johna W. Meyera [Meyer 2011], który zauważa, że szkoła, oprócz funkcji socjalizacyjnej i alokacyjnej, odgrywa jeszcze jedną doniosłą rolę – dotyczącą legitymizacji wiedzy; to, jaka wiedza zostanie uznana za kanoniczną i co znajdzie się w programach nauczania, jest zatem zagadnieniem ogromnej wagi. Kwestię tę niejednokrotnie podnoszono podczas dyskusji o reformie edukacji w Polsce, gdyż jednym z poruszanych tematów była zmiana treści programów nauczania.

Podejście konfliktowe wyrasta z tych samych założeń co podejście strukturalno-funkcjonalne – że system edukacji odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu i reprodukowaniu struktur społecznych, jednak interpretuje ją w zgoła odmienny sposób, zauważając, że systemy oświaty mają za zadanie legitymizować i reprodukować niesprawiedliwy porządek społeczny, pozostając w służbie klas uprzywilejowanych [Mikiewicz 2016: 145–146]. Założenia tego paradygmatu omawiają Feinberg i Soltis [Feinberg, Soltis, 2000: 44], pisząc, że: „[p]rzestawiciele 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”.

Samuel Bowles i Herbert Gintis [Bowles, Gintis 2011: 129–132] próbują wyjaśnić to zjawisko, mówiąc o korespondencji świata gospodarki i świata edukacji oraz odzwierciedlaniu stosunków panujących w świecie pracy przez stosunki panujące w szkołach. W świetle teorii reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu edukacja jest jednym z pól, w którym toczy się gra z wykorzystaniem kapitałów posiadanych przez biorących w niej udział aktorów [Bourdieu, Passeron 2011: 172–173]. Basil Bernstein [Bernstein 1990: 33–34] zwraca uwagę na różnice w sposobach używania języka przez jednostki zajmujące różne pozycje społeczne, co z kolei warunkuje sposoby postrzegania i interpretowania rzeczywistości społecznej ludzi pochodzących z różnych klas społecznych. Sposób

organizacji wiedzy i jej przekazywania odzwierciedla jego zdaniem formy organizacji społeczeństwa i dystrybucji władzy. Realizuje się to na trzech poziomach: po pierwsze, w programie nauczania, który określa, co jest, a co nie jest uznawane za prawomocną wiedzę; po drugie, w pedagogii, która określa sposób, w jaki ta wiedza jest przekazywana; i po trzecie, w ocenianiu, które odzwierciedla, w jaki sposób poświadcza się, że jednostka osiągnęła poziom wiedzy uznawany za zadowalający. Koncepcje te pozwalają lepiej zrozumieć ukryte intencje przyświecające twórcom polityk i reform edukacyjnych, którzy, wpływając na szkołę, chcą tworzyć lub reprodukować określone porządki społeczne.

### KRYTYCZNA ANALIZA DISKURSU JAKO METODA BADAWCZA

Po opisanie kontekstu badań społecznych dotyczących edukacji warto zarysować główne założenia teoretyczne wybranej metody analizy, czyli KAD, oraz przytoczyć najważniejsze kategorie analityczne, którymi będziemy się posługiwać. Rosnąca popularność analizy dyskursu, w tym KAD, a co za tym idzie wybór metody analizy zastosowanej w niniejszym tekście wiąże się ze zmieniającym się charakterem rzeczywistości społecznej, w której dyskurs i praktyki komunikacyjne zaczynają odgrywać coraz ważniejszą rolę, która to jest coraz wyraźniej dostrzegana, na co zwraca uwagę Aleksandra Grzymała-Kazłowska [Grzymała-Kazłowska 2004: 13]. Również Barbara Jabłońska [Jabłońska 2013: 50] zauważa, że relacje społeczne przyjmują często dyskursywny charakter, a zdarzenia społeczne wytwarzane są w toku codziennej komunikacji pomiędzy różnymi ich uczestnikami. KAD zatem okazuje się niezbędna, gdy chcemy opisać i wyjaśnić pewne kwestie społeczne, w których dyskurs odgrywa doniosłą rolę. Marek Czyżewski, Sergiusz Kowalski i Andrzej Piotrowski [Czyżewski, Kowalski, Piotrowski 1997: 9] podkreślają tę adekwatność analizy dyskursu do opisywanych współcześnie problemów społecznych: „W ostatnich latach [...] narasta świadomość wagi problematyki dyskursu i jego metodycznych, jakościowych badań [...]. Poniekąd modna staje się teza, że procesy komunikowania się w życiu społecznym są ważne, że ważne jest «stawanie się» i «konstruowanie» rzeczywistości społecznej w toku publicznej komunikacji...”.

Czym zatem jest dyskurs według KAD? Jabłońska pisze, że sama definicja pojęcia dyskursu bywa często problematyczna, co rodzi również trudności z precyzyjnym określeniem przedmiotu badań w ramach krytycznej analizy dyskursu. W ujęciu Normana Fairclougha [Fairclough, Wodak 2006: 1047] i brytyjskiej szkoły KAD „KAD postrzega dyskurs – używanie języka w mowie i piśmie – jako formę *praktyki społecznej*”, a „[z]wiązek dialektyczny ma charakter dwustronny:



wydarzenie dyskursywne jest kształtowane przez sytuacje, instytucje i społeczne struktury, ale też samo na nie wpływa”. Podobne rozumienie dyskursu proponuje Ruth Wodak, która, czerpiąc z zaproponowanej przez Fairclougha definicji, wprowadza do analizy dyskursu również kategorię kontekstu, co zwraca uwagę na szeroki zakres refleksji typowej dla KAD, która wychodzi poza analizę jedynie warstwy językowej i bierze również pod uwagę polityczny, społeczny czy historyczny wymiar sytuacji komunikacyjnych [Kopytowska, Kumięga 2017: 187].

Jak podkreślają Fairclough i Wodak [Fairclough, Wodak 2006: 1049–1050], określenie „krytyczny” w KAD wskazuje na jej inspiracje teoretyczne w pracach przedstawicieli szkoły frankfurckiej. Szczególnie istotna jest tu koncepcja ideologii zaproponowana przez Louisa Althussera, która – jak piszą Fairclough i Wodak – wiązała się dla niego „z materialnymi praktykami zakorzenionymi w społecznych instytucjach, takimi na przykład jak sposób organizacji nauczania w klasach szkolnych”. Dyskurs można zatem w tym ujęciu rozumieć jako nośnik aparatu ideologicznego, który przyczynia się do utrwalania panującego porządku społecznego. Podążając za tą myślą, Jürgen Habermas [Habermas 1999: 130] opracował koncepcję „idealnej sytuacji mówienia” oraz dyskursu, zgodnie z którą „dyskurs może przewyciężyć zakłóconą komunikację, to znaczy nieprzejrzysty, ideologiczny dyskurs odchylający się od idealnej sytuacji mówienia” [cyt. za: Fairclough, Wodak 2006: 1050]. Tak rozumiany dyskurs daje szansę na wykroczenie poza ramy porządku rzeczy i uzyskanie przez aktorów społecznych podmiotowości w procesie komunikacji. Sam Habermas zaznaczał jednak utopijny charakter takiej wizji dyskursu.

Istotna w KAD jest również kategoria władzy. Fairclough [Fairclough, Wodak 2006: 1047] zwraca uwagę, 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...”. Podkreśla on również, że dyskurs może często przedstawiać pewne założenia, które umacniają te nierówności społeczne jako zdroworoządkowe, w czym wyraża się jego manipulacyjny i ideologiczny charakter, a zadaniem badacza analizującego dyskurs jest wydobycie tych ukrytych strategii władzy i dominacji na powierzchnię. Jednym z zagadnień, które stanowiło przedmiot badań Fairclougha, była komercjalizacja usług publicznych w Wielkiej Brytanii lat 80. XX wieku. Oczekiwanie, że pewne dobra publiczne, takie jak np. edukacja czy służba zdrowia, będą funkcjonować na sposób rynkowy, podporządkowując się logice rentowności, pociąga za sobą zmianę dyskursu dotyczącego tych pól działalności państwa. Jednocześnie, jak zauważa Fairclough, dzięki mediom politycy mają dziś możliwość kształtowania

opinii publicznej na niespotykaną wcześniej skalę, wzrosła zatem ich świadomość konieczności panowania nad tworzonym dyskursem, tak aby skutecznie realizować swoje polityczne i gospodarcze cele. Badacz nazywa ten proces „technologizacją dyskursu” i łączy go nie tylko ze wspomnianym wyżej wzrostem świadomości, że dyskurs może służyć ideologii, ale także z ogólnym wzrostem refleksyjności, charakterystycznym dla późnej nowoczesności [Fairclough, Wodak 2006: 1048–1049].

Również Teun van Dijk [van Dijk 1993] w centrum swoich rozważań nad dyskursem stawia kategorie władzy i dominacji, które manifestują się za pomocą wyrażonych w dyskursie ideologii. Zwraca on również uwagę na to, że władza wyraża się nie tylko w samym dyskursie, ale także w kontroli nad nim. Jak wskazuje Jabłońska [Jabłońska 2006: 60–61], w jego rozumieniu władza polega na dostępie do społecznych zasobów uważanych za wartościowe, takich jak pieniądze, dobra pozycja i status społeczny, przynależność do pewnych grup, ale także wiedza. 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.

Istotną kategorią u Fairclougha jest „porządek dyskursu”, który zapewnia spójność języka, rozumianego jako pewien abstrakcyjny system, z konkretnymi zdarzeniami językowymi. Praktyka społeczna wyznacza, które z potencjalnych możliwości, jakie daje język, są wybierane częściej, które rzadziej, a które kompletnie pomijane. Porządek dyskursu jest więc dla Fairclougha sposobem wytwarzania znaczeń w działaniu społecznym na podstawie dostępnych możliwości [Warzecha 2014: 173–174]. Fairclough wprowadza również inną ważną kategorię analityczną, a mianowicie tzw. dyskursy węzłowe, jak określa on strategię dyskursywne, które łączą w sobie i wyrażają wiele innych dyskursów. Te szczególne dyskursy stanowią pewne wybiórcze reprezentacje i uproszczenia złożonych zjawisk społecznych, politycznych i ekonomicznych, ponieważ uwytkują pewne ich aspekty, a pomijają inne [Warzecha 2014: 185]. Dyskursy te stają się w rozumieniu Fairclougha węzłowymi, jeśli służą nie tylko wyobrażeniu nowych polityczno-ekonomicznych porządków, ale mają także moc sprawczą, materializując się w rzeczywistości społecznej. Takim dyskursem węzłowym może być na przykład dyskurs o edukacji, który łączy w sobie wizję oświaty jako dobra społecznego oraz dyskurs ekonomiczny, nakazujący jej podporządkować się regułom rynku. Posługując się tą kategorią, Fairclough postuluje, by badania w ramach KAD dotyczyły powstawania, rozprzestrzeniania i materializacji tego rodzaju dyskursów.



Debata na temat edukacji będzie więc polem ścierania się tych wizji i próbą wypracowania konsensusu, jak rozumiał rolę sfery publicznej Habermas, lub narzucenia swojej wizji pozostałym jej uczestnikom, zgodnie z krytycznymi teoriami chociażby Bourdieu czy Michela Foucaulta. Dotychczasowe badania nad dyskursem medialnym w Polsce 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, koncentrują się raczej wokół krytyki przeprowadzanych zmian oraz sposobu funkcjonowania szkoły [Farnicka, Nowosad 2018].

W niniejszym artykule poddano krytycznej analizie dyskurs władz oświatowych, aby pokazać, jakie rozumienie roli oświaty w społeczeństwie się z niego wyłania, a także czyje interesy są reprezentowane w analizowanym dyskursie. Na podstawie analizy kontekstu wprowadzenia reformy oraz badań dotyczących reform edukacyjnych w Polsce i na świecie można postawić pytanie, jakiego rodzaju dyskursy węzłowe, w których dostrzec będzie można związki edukacji z panującym systemem politycznym, gospodarczym i kulturowym, da się wyodrębnić w dyskursie władz. Ponadto analiza pomoże odpowiedzieć na pytania, w jaki sposób dyskurs władz oświatowych dotyczący reformy wpisuje się w konflikt polityczny i ideologiczny, czyje interesy wyraża oraz jakimi strategiami dyskursywnymi posługują się władze, żeby osiągnąć zakładane cele.

Materiał, który poddano analizie, został dobrany w sposób celowy, tak aby zaprezentować przykłady praktyk dyskursywnych stosowanych przez władze w dwóch głównych grupach tekstów. Po pierwsze, są to akty normatywne, które bezpośrednio wprowadzają reformę edukacji, czyli Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku oraz Rozporządzenie z dnia 14 lutego 2017 roku dotyczące podstawy programowej. Ustawę porównano w wybranych fragmentach z poprzednio obowiązującą Ustawą z dnia 7 września 1991 roku. Z drugiej zaś strony zestawiono te dokumenty z komentarzami urzędników ministerialnych dotyczącymi reformy, zarówno wydawanymi jako oficjalne broszury informacyjne i komunikaty na stronie MEN, jak i pojawiającymi się w mediach. W tym celu wybrano fragmenty istotne ze względu na pytania badawcze: z broszury informacyjnej *Dobra szkoła* wydanej przez MEN, z listów minister Anny Zalewskiej do środowiska szkolnego oraz wypowiedzi polityków partii rządzącej pojawiających się w wybranych artykułach publikowanych w internetowych wydaniach dzienników „Gazeta Prawna”, „Gazeta Wyborcza” oraz „Rzeczpospolita” w okresie od wprowadzenia reformy do września 2018 roku. W niniejszym artykule przytoczono wybrane fragmenty dyskursu, które zostały wyodrębnione na potrzeby analizy, w celu prezentacji różnych wątków

pojawiających się w dyskursie władz. Analiza ta nie objęła innych tekstów, które mogłyby okazać się istotne ze względu na tematykę badania, w tym programu Prawa i Sprawiedliwości, innych ustaw wprowadzających zmiany w systemie oświaty oraz licznych innych wypowiedzi polityków, gdyż celem badania było opisanie wycinka dyskursu władz oświatowych, zestawienie ze sobą dwóch typów tekstów, aktów prawnych oraz komentarzy dotyczących reformy, i wskazanie istotnych wątków, które się w nich pojawiają. Niniejszy tekst jest prezentacją wyników tej analizy oraz przyczynkiem do dalszych badań w tym temacie.

### ANALIZA WYBRANYCH FRAGMENTÓW Dyskursu

Dyskurs tworzony przez stronę ministerialną ma szczególny charakter, bowiem przedstawiciele władz i pozostali uczestnicy debaty publicznej nie zajmują jednakowych pozycji: 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. Uczestnicy debaty publicznej zatem nie zajmują jednakowych pozycji, nie mają równego dostępu do informacji ani wpływu na przebieg debaty i jej formę.

Najważniejszą ustawą, na mocy której wprowadzona została reforma edukacji w Polsce w 2017 roku, jest Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe. Warto pochylić się nad przepisami ogólnymi ustawy, w szczególności art. 1., który określa ogólne cele i zadania oświaty, rysując tym samym wizję roli, jaką powinna odgrywać szkoła w społeczeństwie. Większość zapisów poprzedniej ustawy znalazła się w nowej ustawie w formie niezmienionej lub nieznacznie zmienionej, warto jednak zwrócić uwagę na wybrane zapisy, które zostały dodane w nowej 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 [wyróżnienie – R.D.] [Ustawa 2016].

W tekście nowej ustawy pojawiają się zapisy dotyczące wiedzy i umiejętności umożliwiających aktywny udział w kulturze, warunków do rozwoju indywidualnych zainteresowań uczniów oraz kształtowania aktywności społecznej. Znajdziemy również zapis mówiący o zrównoważonym rozwoju. Można zatem stwierdzić, że zreformowany system oświaty zakłada wizję oświaty, którą moglibyśmy nazwać społeczną, wyrażając dbałość o indywidualny i wszechstronny rozwój oraz kształtowanie postaw obywatelskich. Niewątpliwie jest to pożądaný kierunek rozwoju edukacji, który odpowiada nie tylko na zróżnicowane potrzeby samych uczniów i całego społeczeństwa, ale także umożliwia rozwój społeczeństwa obywatelskiego, zapewnia wzrost społecznego zaangażowania jego członków oraz wspiera wartości demokratyczne.

Zwracają uwagę także dwa zapisy dotyczące kształcenia dostosowanego do wymogów rynku pracy oraz kształtowania postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu udziałowi w życiu gospodarczym. Można więc w tym wypadku zaobserwować elementy dyskursu ekonomicznego w ustawie określającej kształt systemu oświaty. Wizja oświaty, jaka wyłania się z tych zapisów, to wizja szkoły podporządkowanej wymogom rynku pracy i gospodarki oraz kształcenia przygotowującego nie do roli aktywnych i świadomych obywateli, ale raczej pracowników. Jak wspomnieliśmy, jest to charakterystyczne zjawisko mieszania się porządków czy też dyskursów edukacyjnego i ekonomicznego, związane z rosnącą prywatyzacją sfery publicznej oraz dominacją doktryny neoliberalnej w polityce rządów na całym świecie, oraz przykład dyskursu węzłowego. Dyskurs ten wyraża również interesy grupy dominującej, w tym wypadku przedsiębiorców i pracodawców, bowiem podporządkowuje dobro społeczne, jakim jest szkoła, ich wymogom i potrzebom.

Kolejnym aktem prawnym poddanym analizie jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej, które określa podstawę programową nauczania wszystkich przedmiotów w zreformowanej szkole. Zwróćmy uwagę na kilka najbardziej interesujących zapisów dotyczących ogólnych celów kształcenia w szkole podstawowej oraz ogólnej charakterystyki poszczególnych przedmiotów w klasach IV–VIII.

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 [...]**
- 2) **wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej [...]**
- 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...** [Rozporządzenie 2017].

Powyższy fragment rozporządzenia pokazuje najważniejsze cele, jakie według władz oświatowych stoją przed kształceniem uczniów w zreformowanej szkole podstawowej. Warto zwrócić uwagę nie tylko na ich treść, lecz także na kolejność, która może wskazywać, jakie cele uznane zostały za nadrzędne przez twórców rozporządzenia. W pierwszym punkcie jako cel kształcenia przyjęto wprowadzanie uczniów w świat wartości, które następnie zostają dookreślone. Aż dwie spośród wymienionych sześciu wartości – patriotyzm i szacunek dla tradycji – wskazują na realizowanie wizji edukacji jako zwornika wspólnoty narodowej oraz położenie akcentu na kształcenie młodych ludzi jako członków narodu. Można to zatem potraktować jako wyraz interesów elit symbolicznych w dyskursie normatywnym dotyczącym oświaty. Zapis pokazuje bowiem, że władze chcą decydować o systemie aksjologicznym uczniów, a szkoła staje się narzędziem aparatu ideologicznego państwa w ujęciu Althussera.

W czwartym punkcie ponownie pojawia się dyskurs ekonomiczny, bowiem jako jedne z najważniejszych kompetencji, które ma za zadanie rozwijać szkoła, wymienione zostały „kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość”, czyli kompetencje pożądane na rynku pracy, charakterystyczne dla neoliberalnego dyskursu ekonomicznego. Ważne wydaje się również to, że zostały one wymienione już w czwartym punkcie, po zapisach dotyczących wartości, tożsamości i poczucia godności. Pokazuje to, że zgodnie z wizją szkoły wyrażoną w rozporządzeniu przygotowanie uczniów do roli nowych pracowników jest jednym z jej kluczowych zadań, najważniejszym zaraz po kształtowaniu ich postaw w wymiarze aksjologicznym. Punkt mówiący o rozwijaniu u uczniów „aktywności w życiu społecznym i odpowiedzialności za zbiorowość” znalazł się dopiero na miejscu jedenastym. Dyskurs przedstawiający wizję szkoły jako wspólnego dobra, służącej całemu społeczeństwu i kształtującej postawy obywatelskie, jest zatem obecny w celach kształcenia określonych w rozporządzeniu, jednak wydaje się mniej znaczący niż te omówione powyżej.

Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu **zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości**. [...] **Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny** [Rozporządzenie 2017].

W tym fragmencie bardzo wyraźnie podkreślono interes uczniów, dostrzegając ich różnorodność oraz niejednakowe potrzeby i zdolności, a także zaprezentowano wizję oświaty, której celem jest zapewnienie wszystkim możliwości wszechstronnego rozwoju i skorzystania w jak najpełniejszym stopniu z szans, jakie daje edukacja. Zindywidualizowany charakter wspomagania rozwoju pozwala

ponadto każdemu uczniowi na odnalezienie się w rzeczywistości szkolnej dzięki wykorzystaniu zasobów, jakie przynosi on ze środowiska rodzinnego i dążeniu do niwelowania nierówności pozycji startowych poszczególnych uczniów. Jest to więc postulat, którego realizacja daje szansę na odejście od modelu szkoły opisanego przez Bourdieu czy Bernsteina, zgodnie z którym kultura szkolna, czy kod, jakim posługuje się szkoła, są czymś obcym dla dzieci pochodzących z niższych klas, co na starcie przekreśla ich szanse na pełne skorzystanie z możliwości edukacyjnych. Oznacza to zatem niewątpliwie, że w myśleniu władz oświatowych o szkole obecne jest przekonanie, że szkoła powinna przestać realizować interesy klas dominujących i stać się rzeczywiście dobrem wspólnym wszystkich obywateli.

Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu **postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów**. Zadaniem szkoły jest **wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych**, [...] 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** [Rozporządzenie 2017].

W powyższym fragmencie ponownie możemy zauważyć połączenie kilku wątków i przemieszanie kilku dyskursów. Po pierwsze, obecny jest dyskurs wyrażający ideologię narodową, m.in. w zapisach mówiących, że zadaniem szkoły jest rozwijanie „postaw [...] patriotycznych” oraz „wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych”. Jest to kolejny przykład na postrzeganie szkoły jako narzędzia aparatu ideologicznego państwa przez elity symboliczne i władze państwowe. Jednocześnie jednak w tym samym fragmencie znajdujemy zapisy mówiące o kształtowaniu „postaw obywatelskich [...] i społecznych”, „akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka”, „szacunku dla środowiska”, „wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju” i „zainteresowaniu ekologią”. Jest to zatem dyskurs wyrażający interesy nie tyle elit symbolicznych, jak w omówionych powyżej przykładach, ile raczej ogólny interes społeczny. Taki dyskurs jest pożądanym z punktu widzenia rozumienia szkoły jako instytucji publicznej służącej wszystkim. W cytowanym fragmencie występują zatem dwa odmienne dyskursy, które wyrażają inne interesy oraz wizje edukacji. Trudno jednak mówić w tym przypadku o powstaniu dyskursu węzłowego, mamy tutaj raczej do czynienia ze współwystępowaniem dwóch różnych porządków.

Następną grupę tekstów, które poddano analizie, stanowią komentarze władz do reformy. Warto pamiętać, że reprezentują one inny gatunek, gdyż nie mają charakteru normatywnego.

W pierwszej kolejności przytoczymy fragmenty broszury informacyjnej na temat reformy edukacji pt. *Dobra Szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi* dostępnej na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej. Warto zwrócić uwagę już na sam tytuł, który wpisuje się w retorykę „dobrej zmiany”, czyli hasła, pod którym PiS rozpoczęło reformowanie państwa.

Poniższe fragmenty pochodzą ze wstępu do broszury [*Dobra Szkoła...* 2018: 3–4], w którym minister Anna Zalewska zwraca się do czytelników, przedstawiając założenia reformy.

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 [*Dobra Szkoła* 2018].

Zgodnie z wizją wyrażoną w tym postulatcie szkoła powinna odpowiadać na potrzeby i interesy wszystkich grup społecznych, dawać szansę na awans społeczny i starać się redukować nierówności społeczne poprzez zapewnienie wszystkim jednakowych szans edukacyjnych. Patrząc jednak krytycznie na działania dyskursywne władzy, można przyjąć, że chce ona jedynie, aby myślaro, że taka właśnie wizja oświaty jest nadrzędna, chociaż w rzeczywistości jest ona bardziej złożona i wyraża również interesy różnych innych grup, nierzadko sprzeczne, o czym świadczy obecność innych dyskursów w materiale analizowanym powyżej i poniżej.

Przygotowywane zmiany w edukacji są **odpowiedzią na oczekiwania szerokiego środowiska**, które chce szkoły nowoczesnej, a jednocześnie silnie zakorzenionej w naszej tradycji [*Dobra Szkoła* 2018].

W tym fragmencie zwraca uwagę odwołanie do oczekiwań „szerokiego środowiska”, które, co warto zauważyć, nie zostało zdefiniowane. Jest to swego rodzaju hiperbola, za pomocą której ministerstwo chce podkreślić, że, podejmując decyzję o wprowadzeniu zmian w oświacie, wzięło pod uwagę wnioski wyciągnięte z rzetelnych i szerokich konsultacji oraz badań społecznych. Można tu zaobserwować pewien chwyt polegający na posługiwaniu się w dyskursie wiedzą, do której czytelnik nie ma dostępu, aby wywierać wpływ na odbiorcę i legitymizować działania władzy.

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** [*Dobra Szkoła* 2018].

W powyższym fragmencie określono wyraźnie grupę, której interesy zostały uwzględnione w dyskursie władzy dotyczącym reformy oraz w samej reformie.



Znowu odnajdziemy tutaj fragmenty dyskursu ekonomicznego, w którym zaakcentowano interesy przedsiębiorców i potrzeby gospodarki. W analizowanym cytacie łączą się ze sobą prospołeczny dyskurs edukacyjny i dyskurs ekonomiczny, i w tym przypadku możemy mówić o dyskursie węzłowym, który pojawia się w komentarzu Anny Zalewskiej do planowanych zmian w systemie oświaty.

**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** [*Dobra Szkoła* 2018].

Powyższy fragment zawiera negatywną ocenę poprzedniego ustroju szkolnego, w szczególności gimnazjów, która ma niejako usprawiedliwić przeprowadzenie reformy. Podobnie jak w tytule broszury ocena wartościująca jest prezentowana w formie, która nie zachęca do dyskusji: przedstawienie opinii w sposób niepozostawiający miejsca na jakąkolwiek polemikę stanowi przykład manipulowania odbiorcami. Inną strategią manipulacyjną jest odwołanie się do oceny znacznej części opinii publicznej bez podania konkretnych liczb czy źródeł. Minister próbuje zatem wywrzeć wpływ na odbiorców, posługując się wiedzą, która pozornie ma charakter ekspercki, a w istocie jest tylko figurą retoryczną.

Wracamy do nauczania przedmiotowego. **Musimy uratować potencjał polskiej edukacji**, wprowadzając cykliczność etapów szkolnych. Chcemy dokonać niezbędnych zmian programowych [*Dobra Szkoła* 2018].

Zacytowany powyżej fragment wykorzystuje techniki perswazji i manipulacji. Mówiąc o ratowaniu potencjału polskiej edukacji, Anna Zalewska tworzy obraz szkoły, która znalazła się w kryzysie, jest zagrożona. Odwołuje się do emocji odbiorców, próbując motywować wprowadzenie reformy nie względami merytorycznymi, lecz moralnymi – moralnym obowiązkiem ratowania polskiej szkoły. Omawiany fragment stanowi kolejny przykład mieszania różnych porządków dyskursywnych. W poprzednich fragmentach zasadność reformy miały potwierdzać badania opinii publicznej oraz subiektywne oceny poprzedniego systemu oświaty, w tym fragmencie z kolei pojawia się odwołanie do emocji i poczucia zagrożenia. Wszystko to dowodzi, że analizowany tekst ma przede wszystkim charakter perswazyjny, czy wręcz manipulacyjny, a jego celem jest nie tyle dostarczenie informacji na temat reformy, ile przekonanie do niej czytelników.

Dodatkowo polska szkoła ma być **wolna od jakiegokolwiek ideologii**. Ma ona **wspierać rodziców** – za pośrednictwem dobrze wykwalifikowanej kadry pedagogicznej – w wychowaniu dzieci [*Dobra Szkoła* 2018].

Warto zwrócić uwagę na postulat zawarty w tym fragmencie, mówiący o tym, że „polska szkoła ma być wolna od jakiegokolwiek ideologii”. Jest to postulat jak

najbardziej pożądanym w edukacji, jednak wyraźnie widać, że stoi on w jawnej sprzeczności z przeanalizowanymi wcześniej fragmentami aktów prawnych wprowadzających reformę w życie, w których została wykazana obecność dyskursów wyrażających ideologię narodową czy neoliberalną. W tym wypadku więc przywołany postulat pozostaje tylko pewnym sloganem i nie ma żadnego przełożenia na rzeczywistość społeczną. Wydaje się mało prawdopodobne, że władze oświatowe nie zdają sobie sprawy z silnego zideologizowania praktyk dyskursywnych. Raczej liczą na to, że przeciętny odbiorca nie zauważy obecności tych zideologizowanych dyskursów w treści wystąpień urzędników ministerialnych oraz wydawanych przez nich aktów prawnych. Jak wspomnieliśmy, omawiając ramy teoretyczne KAD, ujawnianie ukrytych założeń dyskursu jest niewątpliwie zadaniem dla krytycznego badacza dyskursu, bowiem dla zwykłego obserwatora praktyki te mogą pozostawać niezauważalne.

Kolejnym tekstem, w którym minister Anna Zalewska wypowiada się na temat reformy edukacji, jest *List Ministra Edukacji Narodowej do Dyrektorów Szkół, Nauczycieli, Rodziców i Uczniów* z 25 sierpnia 2017 roku opublikowany na stronie internetowej MEN. Warto zwrócić uwagę na adresatów listu, czyli dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów. Dokonując tego wyliczenia, minister Anna Zalewska stara się pokazać, że władze mają na uwadze przede wszystkim interesy tych właśnie grup związanych z oświatą, i to ich przedstawiciele zapraszają do dyskusji poświęconej funkcjonowaniu szkół po wprowadzeniu reformy.

Pierwszy z analizowanych tekstów to relacja medialna z wizyty wiceminister edukacji Marzeny Machałek nakonferencji „Partnerstwo w kształceniu zawodowym” w Gorzowie Wielkopolskim opublikowana na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zacytowano w niej wypowiedzi przedstawicielki ministerstwa wygłoszone podczas konferencji.

– Bardzo ważnym elementem edukacji jest **odbudowa kształcenia zawodowego i technicznego**. Dziś to kształcenie, mimo najniższego od ćwierćwiecza bezrobocia, **nie zapewnia absolwentom pracy**. [...] – mówiła wiceminister Marzena Machałek [Relacja... 2018].

Wypowiedź ta odnosi się do tej części reformy, która dotyczy utworzenia nowego systemu kształcenia zawodowego i technicznego, między innymi poprzez powołanie szkół branżowych I i II stopnia. W wypowiedzi wiceminister zwraca uwagę na wykorzystanie wskazanego już wcześniej chwytu retorycznego. Gdy sugeruje ona, że kształcenie zawodowe i techniczne należy „odbudować”, stara się przekonać słuchaczy, że reforma jest nie tylko słuszna i przyniesie dobre skutki, ale wręcz, że stanowi ona konieczność. Warto podkreślić jednak, że o ile w przypadku poprzednich analizowanych wypowiedzi, w których Anna Zalew-

ska mówiła o „ratowaniu potencjału polskiej szkoły”, były to czysto retoryczne figury, o tyle w przypadku kształcenia zawodowego negatywna ocena nie jest bezpodstawną – wielu obserwatorów życia społecznego w Polsce zwracało uwagę na jego złą kondycję i niedopasowanie do realiów współczesnej gospodarki. Wydaje się zatem, że w jakimś stopniu działania władz oraz ich wypowiedzi są odpowiedzią na te diagnozy dotyczące kondycji szkół zawodowych.

Jasne jest również, że w tym przypadku dyskurs kreuje wizję edukacji, która służy potrzebom gospodarki i przygotowuje młodych ludzi do roli pracowników. Podobne wątki pojawiały się niejednokrotnie w analizowanych wypowiedziach, stanowiąc przykład dyskursu węzłowego, łączącego dyskurs edukacyjny z ekonomicznym. Dyskurs węzłowy pojawia się również w wywiadzie z Anną Zalewską opublikowanym 21 maja 2018 roku na łamach „Gazety Prawnej” pt. *Przedszkolaki ruszą do zakładów pracy*.

Od początku reformy w trakcie 12 spotkań branżowych **spotkaliśmy się z prawie tysiącem pracodawców reprezentujących poszczególne branże po to, żeby z nimi przygotować przepisy.**

Jednocześnie szykujemy projekt rozporządzenia o **preorientacji zawodowej już na etapie przedszkola, orientacji zawodowej w klasach I–VI** i doradztwie zawodowym w VII i VIII klasie [*Przedszkolaki ruszą do zakładów pracy...* 2018].

W tej wypowiedzi zwraca uwagę, że ministerstwo planuje stworzyć system „preorientacji zawodowej już na etapie przedszkola”, a „orientacji zawodowej w klasach I–VI”. Cytowany fragment pokazuje, w jaki sposób dyskurs ekonomiczny podporządkowuje sobie inne dyskursy w postrzeganiu roli szkoły. Nadrzędnym celem edukacji według tej jej wizji jest przygotowanie dzieci do przyszłego zawodu i ich alokacja nie tyle w strukturze społecznej, co konkretnie w sferze zawodowej. Tak rozumiana oświata nie służy zatem wszechstronnemu rozwojowi również w sferze społecznej czy emocjonalnej, ale staje się narzędziem do rozlokowania jednostek już od najwcześniejszego etapu na poszczególnych ścieżkach edukacji prowadzących do konkretnych zawodów. Można zatem podać w wątpliwość fakt, że taka szkoła służy celom, o których przedstawiciele władz wspominali w innych miejscach, czyli na przykład rozwojowi postaw obywatelskich i zaangażowania społecznego.

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** [*Przedszkolaki ruszą do zakładów pracy...* 2018].

W tym fragmencie wypowiedzi Anny Zalewskiej dotyczącym roli szkoły w jawny sposób uwidacznia się dominacja dyskursu ekonomicznego nad dys-

kursem edukacyjnym. Propozycja, by szkoła „mogła na siebie zarabiać” i by uczyła, „w jaki sposób funkcjonować w rzeczywistej firmie”, dowodzi, że komercjalizacja i prywatyzacja edukacji, o której wspominał w swoich badaniach nad szkołą brytyjską w XX wieku Fairclough, jest zauważalna także w polskiej oświacie. Należy jednak pamiętać, że neoliberalny dyskurs ekonomiczny od wielu lat dominuje w myśleniu o sferze publicznej nie tylko na Zachodzie, ale również w Polsce. Z tego względu za oczywiste i zdroworozsądkowe uznawane jest podejście do instytucji publicznych, które zakłada, że powinny one na siebie zarabiać i funkcjonować na podobieństwo firm. Większość polityków czy komentatorów życia społecznego z głównego nurtu nie kwestionuje tego poglądu, gdyż dla większości komentujących oraz odbiorców jest on właściwie przezroczysty i nie mają podejrzeń co do jego ideologicznego charakteru. Ostatnie fragmenty przytoczone w tej części analizy to wypowiedzi minister Anny Zalewskiej dotyczące sytuacji nauczycieli i ich wynagrodzeń po wejściu w życie reformy opublikowane na łamach „Gazety Prawnej” 17 maja 2018 roku.

*„Nauczyciele zasługują na właściwe wynagrodzenia i jestem zdeterminowana, 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” [Zalewska: *Mamy twarde dane...* 2018].*

Jak wskazywaliśmy, nauczyciele są ważną grupą interesu w kontekście reformy edukacji. Zmiana ustroju szkolnego może dla nich oznaczać konieczność zmiany miejsca pracy bądź ryzyko zwolnienia; od nich również zależy powodzenie reformy, bowiem to oni będą wdrażać wprowadzone zmiany w praktyce podczas lekcji. Nie dziwi zatem, że interesy nauczycieli także zostały uwzględnione w dyskursie władz oświatowych, podkreślających, że reforma oświaty jest przeprowadzana z dbałością o sytuację zawodową oraz materialną nauczycieli. Anna Zalewska przekonuje, że ministerstwo zadba o podwyżki wynagrodzeń nauczycieli, na dowód podając konkretne liczby. Ponownie warto podkreślić, że i w tym przypadku wykorzystano pewien zabieg retoryczny, który ma przekonać zainteresowanych, że ich interesy nie są zagrożone. Skala podwyżek została określona dość ogólnikowo: Zalewska nie precyzuje, którzy nauczyciele otrzymają podwyżki w wysokości bliżej dolnej granicy tego przedziału, a wynagrodzenia których zostaną zwiększone o 35 proc.

*„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” [Zalewska: *Mamy twarde dane...* 2018].*

Odnosząc się do powyższego fragmentu, warto zwrócić uwagę na specyficzny sposób posługiwania się wiedzą w celu wywierania wpływu na odbiorców. Anna Zalewska podaje konkretne wartości średnich wynagrodzeń w oświacie, wskazując jednak na specyficzny sposób ich obliczania. Posługiwanie się tego typu danymi służy zachowaniu wrażenia obiektywizmu, trudno bowiem podważać wiarygodność „twardych danych”. Średnie wynagrodzenie niewiele jednak mówi o rzeczywistym wynagrodzeniu nauczycieli, bowiem taki sam wynik średniej można uzyskać, gdy wynagrodzenia w znakomitej większości oscylują wokół średniej wartości lub gdy ich rozpiętość jest bardzo duża, a wielu nauczycieli zarabia znacznie poniżej średniej. Odbiorca, który nie ma dostępu do informacji dotyczącej metody wyliczania tej średniej oraz rzeczywistej wartości wynagrodzeń w oświacie, nie jest zatem w stanie rozpoznać stopnia, w jakim tak przytoczone dane odzwierciedlają rzeczywistość, a w jakim ją zakłamują. Anna Zalewska wykorzystuje tu zatem wiedzę, czyli dane, którymi posługuje się w celu wywarcia wpływu na odbiorców i przekonania ich do reformy.

## WNIOSKI

Analiza przedstawionych fragmentów oraz fragmentów, które nie zostały cytowane, a również znalazły się w materiale badawczym, prowadzi do kilku wniosków. Po pierwsze, nie możemy mówić o zaistnieniu idealnej sytuacji komunikacyjnej postulowanej przez Habermasa. Władze stosują techniki manipulacji, wykorzystują dostęp do wiedzy oraz możliwość nadawania tonu w debacie publicznej, aby narzucić innym uczestnikom debaty swój pogląd. Wydaje się, że debata na temat reformy edukacji i systemu edukacji w ogóle bywa traktowana instrumentalnie, jako element służący walce politycznej. Podkreślają to liczne odwołania do emocji czytelników, przywoływanie kontekstu odbudowy państwa, a pomijanie bardziej wyważonych i merytorycznych argumentów. Wszystko to wskazuje, że dyskurs ten wyraża w sposób ukryty interesy elit symbolicznych i politycznych, służy legitymizacji porządku prawnego i społecznego wprowadzanego przez rząd PiS, w tym wyraźnego zwrotu w stronę konserwatyzmu w sferze wartości.

Po drugie, w dyskursie władz zauważyć można istnienie różnych porządków dyskursu: z jednej strony dyskursu edukacyjnego, w którym oświata jest rozumiana jako dobro publiczne i instytucja mająca wyrównywać szanse, z drugiej zaś strony dyskursu narodowego, zgodnie z którym szkoła ma kształtować wartości narodowe, oraz ekonomicznego, który podkreśla jej służebną rolę wobec gospodarki. Z dużym sceptycyzmem należy więc traktować zapewnienia władz,

że celem jest stworzenie szkoły „wolnej od ideologii”. W analizowanych wypowiedziach można znaleźć wiele przykładów dyskursów węzłowych, których moc materializacji jest większa z tego względu, że pojawiają się one również w aktach prawnych. Zebrane przykłady pokazują też wyraźnie, że władza posługuje się w debacie o edukacji dyskursem neoliberalnym, traktując szkołę jak firmę, a system edukacji jako narzędzie do osiągania wzrostu gospodarczego. Potwierdza to wnioski z analiz polityk edukacyjnych na całym świecie przytoczone we wstępie: polska reforma nie odbiega od schematu reform edukacyjnych w duchu neoliberalnym, które przetoczyły się przez cały zachodni świat. Wyróżnia ją jednak silnie obecny wątek narodowy, co nie dziwi, jeśli wziąć pod uwagę orientację ideologiczną PiS. Szkoła, która wyłania się z tych fragmentów dyskursu, to szkoła neoliberalno-narodowa.

Powyższa analiza ukazuje jedynie wycinek dyskursu, który można było śledzić w sferze publicznej w momencie wprowadzania reformy. Niewątpliwie do ciekawych wniosków doprowadziłoby zestawienie dyskursu tworzonego przez różne strony debaty publicznej, w tym nauczycieli czy zaangażowanych społecznie rodziców. Interesujących wniosków dostarczyłaby zapewne również szersza analiza dyskursu elit politycznych na temat edukacji, która ukazałaby sposób myślenia polskich elit o roli oświaty. Artykuł ten jest zatem przyczynkiem do dalszych analiz na tym polu.

## BIBLIOGRAFIA

- Baker David P.** 2011. The future of schooled society: the transforming culture of education in postindustrial society. In: *Frontiers in sociology of education*, M. Hallinan (ed.), 11–34. Dordrecht: Springer.
- Bernstein Basil.** 2003. *Class, codes and control*, t. I. *Theoretical studies towards a sociology of language*. New York: Routledge.
- Bernstein Basil.** 1990. *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Biesta Gert.** 2009. *Sporadic democracy: Education and the question of inclusion*. In: *Education, democracy and the moral life*, G. Biesta, M. Katz, S. Verducci (eds.), 101–112. Dordrecht: Springer.
- Boli John, Francisco O. Ramirez, John W. Meyer.** 1985. “Explaining the origins and expansion of mass education”. *Comparative Education Review* 29(2): 145–170.
- Bourdieu Pierre.** 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu Pierre, Jean-Claude Passeron.** 2011. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bowles Samuel, Herbert Gintis.** 2011. *Schooling in capitalist America*. Chicago: Haymarket Books.



- Czyżewski Marek, Sergiusz Kowalski, Andrzej Piotrowski** (red.) 1997. *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*. Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Davies Scott, Neil Guppy**. 2010. *The schooled society. An introduction to the sociology of education*. Oxford: Oxford University Press.
- van Dijk Teun**. 1993. "Principles of Critical Discourse Analysis". *Discourse & Society* 4(2): 249–283.
- van Dijk Teun**. 2001. *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Dijk Teun**. 2006. Badania nad dyskursem. W: *Współczesne teorie socjologiczne*, A. Jasińska-Kania, L. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), 1020–1046. Warszawa: Scholar.
- van Dijk Teun**. 2008. Kontekstualizacja w dyskursie parlamentarnym Aznar, Irak i pragmatyka kłamania. W: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, A. Duszak, N. Fairclough (red.), 215–244. Kraków: Universitas.
- Dreeben Robert**. 1968. *On what is learned in school*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Durkheim Émile**. 1956. Education: its nature and its role. In: *Education and sociology*, É. Durkheim (ed.), 61–90. New York: The Free Press.
- Duszak Anna, Norman Fairclough**. 2008. *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Fairclough Norman**. 1993. "Critical discourse analysis and the marketization of "public discourse: the universities". *Discourse and Society* 4(2): 133–168.
- Fairclough Norman, Ruth Wodak**. 2006. Krytyczna analiza dyskursu. W: *Współczesne teorie socjologiczne*, A. Jasińska-Kania, L. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), 1047–1061. Warszawa: Scholar.
- Farnicka Marzanna, Inetta Nowosad**. 2018. Changes in the press discourse (2000–2016) on the process of school development. In: *Leading and managing for development*, R. Dorczak (red.), 79–89. Kraków: Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Feinberg Walter, Jonas F. Soltis**. 2000. *Szkola i społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Fielding Michael**. 2006. "Leadership, personalization and high performance schooling: naming the new totalitarianism". *School Leadership and Management* 26(4): 347–369.
- Fuller Kay, Howard Stevenson**. 2019. "Global education reform: understanding the movement". *Educational Review* 71(1): 1–4.
- Grzymala-Kazłowska Aleksandra**. 2004. „Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań na dyskursem”. *Kultura i Społeczeństwo* 48(1): 13–34.
- Habermas Jürgen**. 1999. *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jabłońska Barbara**. 2013. „Krytyczna analiza dyskursu w świetle założeń socjologii fenomenologicznej (dylematy teoretyczno-metodologiczne)”. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 9(1): 50–61.
- Jabłońska Barbara**. 2006. „Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne”. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 2(1): 53–67.
- Kopytowska Monika, Łukasz Kumiega**. 2017. Krytyczna analiza dyskursu: konteksty, problemy, kierunki rozwoju. W: *Analiza dyskursu publicznego. Przegląd metod i perspektyw badawczych*, M. Czyżewski, M. Otrocki, T. Piekot, J. Stachowiak J. (red.), 177–208. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

- Labaree David F.** 2012. *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mendel Maria.** 2018. The end of school? Educational leaders for public good in times of privatization. In: *Leading and managing for development*, R. Dorczak (red.), 5–13. Kraków: Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Meyer John.** 2011. The effects of education as an institution. In: *The structure of schooling. Readings in sociology of education*, R. Arum, I. Beattie, K. Ford (eds.), 510–519. Los Angeles: SAGE Publications
- Mikiewicz Piotr.** 2016. *Socjologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niezgoda Marian.** 2011. Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce. W: *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, M. Niezgoda (red.), 19–38. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pallas Aaron.** 2000. The effect of schooling on individual lives. In: *Handbook of the sociology of education*, T.H. Maureen (ed.), 499–525. New York: Springer.
- Potulicka Eugenia, Joanna Rutkowiak.** 2010. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Sahlberg Pasi.** 2016. The global educational reform movement and its impact on schooling. In: *The handbook of global education policy*, A. Green, B. Lingard, K. Mundy, A. Verger (eds.), 128–144. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Warzecha Adam.** 2014. „Krytyczna analiza dyskursu (KAD) w ujęciu Normana Fairclougha. Zarys problematyki”. *Konteksty kultury* 11(2): 164–189.
- Wodak Ruth.** 2006. Critical linguistics and critical discourse analysis. In: *Handbook of pragmatics: Manual*, J. Verschueren, J.O. Östman (eds.), 1–24. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Wodak Ruth.** 2011a. Critical linguistics and Critical Discourse Analysis. In: *Discursive pragmatics*, J. Zienkowski, J.O. Östman, J. Verschueren (eds.), 50–70. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Wodak Ruth.** 2011b. Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy. W: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), 11–48. Warszawa: Łośgraf.
- Analizowane źródła**
- „Przedszkolaki ruszą do zakładów pracy [WYWIAD]”. 2018. *Gazeta Prawna*, wywiad z 21.05.2018. <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1125027,zalewska-doradztwo-zawodowe-dla-najmlodszych.html> [dostęp: 14.09.2018].
- Program Prawa i Sprawiedliwości. 2014. <http://pis.org.pl/dokumenty?page=2> [dostęp: 06.06.2020].
- Relacja z wizyty wiceminister edukacji w Gorzowie Wielkopolskim na stronie internetowej MEN. 2018. <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/wizyta-wiceminister-edukacji-w-gorzowie-wielkopolskim.html> [dostęp: 14.09.2018].
- 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. z 2017 r. poz. 356).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2016 r. poz. 59).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 Nr 95 poz. 425).

Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2018. Dobra Szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi. <http://reformaedukacji.men.gov.pl/> [dostęp: 14.09.2018].  
„Zalewska: Mamy twarde dane. Średnie wynagrodzenie w gospodarce to nieco ponad 4400 zł, a w edukacji 4600 zł”. 2018. *Gazeta Prawna*, 17.05.2018. <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1124407,zalewska-o-podwyzkach-dla-nauczycieli.html> [dostęp: 14.09.2018].

*Robert Dorczak*

**THE SYSTEM OF EDUCATION IN THE AUTHORITIES' DISCOURSE  
– CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF EDUCATIONAL AUTHORITIES AROUND  
THE REFORM OF EDUCATION IN POLAND OF 2017**

Abstract

This article presents an analysis of discourse created by the authorities around the reform of education in Poland from 2017, using Critical Discourse Analysis as the research method. In the first part, a few sociological concepts from the field of education that were useful in creation of analytical categories are discussed. The second part presents the theoretical assumptions of CAD and the conceptualization of the analysis, as well as research questions and hypotheses. The third part is devoted to the actual analysis of chosen discourse fragments, followed by the results of the analysis.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis, discourse, education, reform of education