

- Wnuk-Lipiński E. (2008). *Socjologia życia publicznego*. Warszawa: WN Scholar.
- Wnuk-Lipiński E., Bukowska X. (2012). *Dwadzieścia lat polskiego społeczeństwa (nie) obywatelskiego?* W: B.W. Mach (red.), *Jakość naszej demokracji. Społeczno-kulturowe podstawy polskiego życia publicznego* (s. 37–80). Warszawa: ISP PAN, Collegium Civitas.
- Wojtaszczyk K.A., Jakubowski W. (red.) (2001). *Społeczeństwo i polityka. Zarys wykładu*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Wódz J. (2004). *Polityczny charakter demokracji lokalnej – rola lewicy w polityce lokalnej*. W: P. Żuk (red.), *Demokracja spektaklu?* (s. 117–131). Warszawa: Scholar.
- Ziółkowski M. (2001). *Tendencje zmian w podstawowych sferach życia społecznego*. W: E. Wnuk-Lipiński, M. Ziółkowski (red.), *Pierwsza dekada niepodległości* (s. 67–89). Warszawa: IFiS PAN.
- Żuk P. (2004). *Demokracja symulacji, czyli macdonaldyzacja życia publicznego w II RP*. W: P. Żuk (red.), *Demokracja spektaklu?* (s. 47–64). Warszawa: Scholar.

## Endnotes

- <sup>1</sup> Rozdzielnie podawane jest członkostwo w klubach sportowych, kołach zainteresowań, zespołach artystycznych, związkach zawodowych, organizacjach – zakres danych nie wyczerpuje wszystkich członkostw, a informacje pochodzą z różnych okresów (pomiaru w różnych latach).
- <sup>2</sup> Sumowanie liczby nowo powstałych organizacji wykonane zostało na poziomie gmin. Liczba gmin w Polsce w ostatnim roku pomiaru (2013) wynosiła 2479.
- <sup>3</sup> Indeks obliczany był osobno dla wyborów samorządowych i parlamentarnych. Obliczeń dokonano na poziomie gmin. Znając frekwencję w poszczególnych wyborach do gmin, przypisano wartość „-1” – kiedy frekwencja w danym typie wyborów w gminie była niższa niż ogólnokrajowa, lub „1” – kiedy frekwencja przekraczała wynik ogólnopolski. Tym samym indeks aktywności w wyborach parlamentarnych przyjął wartości od „-10” (kiedy w danej gminie frekwencja była zawsze niższa niż ogólnopolska) do „10” (kiedy w danej gminie frekwencja była zawsze wyższa niż ogólnopolska). Indeks aktywności w wyborach samorządowych przyjął wartości do „-8” do „8”.
- <sup>4</sup> Wyniki korelacji pomiędzy indeksem aktywności wyborczej w wyborach parlamentarnych i indeksem aktywności w wyborach samorządowych wskazują na brak związku pomiędzy tymi cechami, co oznacza na poziomie gmin wysokość frekwencji w jednym typie wyborów, nie warunkuje frekwencji w drugim typie; istnieje natomiast związek pomiędzy wysokością indeksu aktywności w wyborach parlamentarnych a frekwencją w referendum 2003 roku.

# Reforming education in Poland – economization of the discourse

## Reformowanie edukacji w Polsce – ekonomizacja dyskursu<sup>1</sup>

Tomasz Wrzosek

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi w Józefowie  
*tomek.wrzosek@gmail.com*

### Abstract

This article aims to analyze marketization of polish education system. The author indicates some symptoms of this process in the public discourse. The issue is analyzed in two levels. The first one covers the official documents concerning general strategy of polish education system. Second, deals with the discourse analysis of the Central Examination Committee projects, especially on the occasion of the reform of examination process. The analysis reveals that economical language appears often and directly at both levels of discourse on education. The author puts described process of marketization in the broader phenomenon which could be called hegemony of neoliberal discourse. This phenomenon was identified e.g. by German sociologist Jurgen Habermas who called it a colonization of lifeworld by systems.

Keywords: *discourse, education, marketization of education, Central Examination Commission, CKE system project*

### Streszczenie

Artykuł ma na celu analizę zjawiska urynkowienia edukacji w Polsce poprzez wskazanie symptomów tego procesu w dyskursie publicznym. Autor rozpatruje problem na dwu poziomach. Pierwszy z nich to oficjalne dokumenty, raporty i analizy dotyczące proponowanych strategii dla polskiej edukacji. Drugi poziom koncentruje się na dyskursie projektów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, szczególnie dotyczą-

cych reformy egzaminów. Analiza dokonana przez autora pokazuje, że ekonomiczny język pojawia się często i bezpośrednio na obu poziomach dyskursu o edukacji. Opisujący proces umieszcza autor w kontekście szerszego zjawiska, które można określić jako hegemonia dyskursu neoliberalnego. Zostało ono zidentyfikowane między innymi przez Jürgena Habermasa jako kolonizacja świata przeżywanego przez systemy.

Słowa kluczowe: *dyskurs, edukacja, urynkowanie edukacji, Centralna Komisja Egzaminacyjna, projekty systemowe CKE*

## Wprowadzenie

Jürgen Habermas w swojej najważniejszej pracy – *Teorii działania komunikacyjnego* (2002) – zwrócił uwagę na pewne zjawisko towarzyszące modernizacji, choć niebędące jej koniecznym elementem, nazywając je kolonizacją świata przeżywanego przez systemy. W jego teorii świat społeczny składa się ze świata życia oraz systemów. Świat życia to nasza codzienność, którą charakteryzuje racjonalność komunikacyjna. Celem komunikacji w przestrzeni codziennych interakcji jest porozumiewanie się. Jednak razem z rozwojem nowoczesności wzrastało znaczenie innej logiki – logiki instrumentalnej, charakteryzującej systemy, w której komunikacja jest tylko narzędziem służącym do osiągnięcia praktycznych celów. Kolonizacja, o której mówi Habermas, przejawia się w dominacji logiki instrumentalnej w świecie przeżywanym. Współcześnie do wszystkich sfer życia społecznego przeniknął dyskurs neoklasycznej ekonomii z jej wiarą w wolny rynek jako najdoskonalsze rozwiązanie wszelkich problemów. Myślenie w kategoriach rachunku ekonomicznego można dostrzec w sferach dotychczas niepodlegających tego typu regułom. Zjawisko to widoczne jest także w sferze szeroko pojętej edukacji.

Niniejszy artykuł ma na celu pokazanie zjawiska urynkowania dyskursu na dwu przykładach: po pierwsze, dyskursu produkowanego przez jedną z instytucji zajmujących się reformą edukacji – Centralną Komisję Egzaminacyjną – oraz po drugie, dyskursu tworzonego przez wyższe uczelnie pod wpływem dyrektyw ustawy o szkolnictwie wyższym. Tak sformułowany cel zostanie zrealizowany z zastosowaniem analizy dyskursu oraz jej krytycznej odmiany. To podejście badawcze oraz narzędzia w nim stosowane zostały już wyczerpująco opisane w literaturze polskiej i zagranicznej (Horolets, 2008; Wrzosek, 2010; Fairclough, 2013; van Dijk, 2001). Zgodnie z założeniami

tej metody analiza życia społecznego na poziomie mikrozwawisk, jakimi są działania językowe, pozwala lepiej zrozumieć makrozawiska. Dyskurs jest tu traktowany jako swego rodzaju lustro, w którym badacz może dostrzec procesy społeczne.

## Projekty systemowe a wizja polskiej edukacji

Polski system edukacji jest przedmiotem nieustannych przekształceń. Polityczne projekty jego reform wciąż próbują nadażyć za zmianami społeczno-gospodarczymi, jednak – sądząc po pojawiających się w mediach opiniach o niskiej efektywności polskiej szkoły – nie są one skuteczne. Należałoby zatem postawić pytanie o źródła owej hipotetycznej nieskuteczności albo o przyczyny pojawiania się opinii o nieefektywności systemu edukacji. Na to pierwsze próbują odpowiedzieć eksperci – autorzy szeregu dokumentów diagnozujących sytuację polskiej edukacji. Jednym z kluczowych dokumentów jest *Strategia rozwoju edukacji*, w której zarysowano kierunek zmian, wyrażnie formułując priorytet:

Jednak najważniejszy jest uczeń, student, uczestnik kształcenia ustawicznego i dbający o jego rozwój nauczyciel, a strategia i wynikające z niej działania mają służyć stworzeniu jak najlepszych warunków do tego właśnie rozwoju i tylko w ten sposób będzie można sprostać wyzwaniom, przed którym stoi nasz kraj (*Strategia rozwoju edukacji...*, s. 4).

Chociaż początek powyższego fragmentu sugeruje, że celem nadrzędnym są ludzie uczestniczący w procesie edukacji, jednak ostatecznie okazują się oni tylko środkiem do celu, jakim jest sprostanie wyzwaniom wynikającym z kształtu współczesnego świata. Główny cel *Strategii rozwoju edukacji* jest sprecyzowany i wymierny:

Celem głównym rozwoju edukacji w Polsce jest podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, tak by wykształcenie co najmniej średnie stało się bardziej powszechne – (70%) w grupie wiekowej 25–45 lat w 2013 r., przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia (*Strategia rozwoju edukacji...*, s. 4).

W innym miejscu *Strategii* znajdujemy zarys wizji efektów edukacji dający nadzieję na uniknięcie sygnalizowanego przez krytyków kierunku reform redukcjonizmu ograniczającego zadania procesu kształcenia do

przygotowywania uczestników rynku pracy. Zakłada się w *Strategii*, że zintegrowany system kształcenia będzie:

- ułatwiać każdemu realizację aspiracji oraz rozwój własny i wykorzystanie możliwości,
- przygotowywać do aktywnego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym – w wymiarze lokalnym, narodowym i globalnym,
- skutecznie przeciwdziałać wykluczeniu i marginalizacji osób oraz grup społecznych,
- reagować na zmiany związane z rozwojem nauki, nowoczesnych technologii i globalizacją,
- szybko i elastycznie dostosowywać się do zmian zachodzących na rynku pracy (*Strategia rozwoju edukacji...*, s. 28).

Pomimo powyższej wizji obejmującej różne sfery ludzkiej działalności polityczne projekty reformy edukacji oraz ich uzasadnienia zdają się skupiać tylko na jednej funkcji kształcenia. Dostrzegają to krytyczni obserwatorzy reform systemu edukacji. Jak pisze Przemysław Sadura o raporcie *Polska 2030*:

Dominująca w raporcie ideologia naiwnego produktywizmu sprawia, że rozdział poświęcony edukacji nosi tytuł: *Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego*. Produktywizm opiera się na przekonaniu, że rozwój wiedzy ma sens tylko, gdy służy wzrostowi polskiej konkurencyjności i ma się opierać na synergii systemów innowacji i edukacji. *Polska 2030* czerpie swój specyficzny język z argumentacji opartej na racjonalności ekonomicznej i w gruncie rzeczy ma charakter neoliberalny (Sadura 2013).

Akcentowanie w raporcie *Polska 2030* jednego aspektu edukacji i odejście tym samym od wizji procesu kształcenia przygotowującego do uczestnictwa w różnych sferach ludzkiej aktywności jest oznaką kapitulacji społeczeństwa polskiego przed rynkiem i jego wymogami. Aktywność zawodowa, będąca nieusuwalnym elementem ludzkiego życia, mająca na celu zdobywanie środków do życia, wymaga przygotowania, wiedzy, kompetencji, jednak sprowadzanie celów edukacji tylko do tego przywodzi na myśl *człowieka jednowymiarowego* Herberta Marcusego. Społeczeństwo złożone z takich jednostek będzie zdolne tylko do pracy i konsumpcji, ale nie będzie zdolne do samoprzekształcania.

W tym miejscu rodzi się pytanie o źródła takiego redukcjonizmu: czy znajdują się one w porozumieniach europejskich dotyczących edukacji, czy raczej decydują o nim polityczne rozstrzygnięcia polskich władz wyrażających interesy pewnych części społeczeństwa. W samej *Strategii rozwoju edukacji* przywoływane są cele strategiczne sformułowane w ramach Strategii Lizbońskiej:

[...] poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE wobec nowych zadań społeczeństwa opartego na wiedzy oraz zmieniających się metod i treści nauczania i uczenia się, ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji, zgodnie z nadrzędną zasadą kształcenia ustawicznego, **działanie na rzecz zwiększenia szans zdobycia i utrzymania zatrudnienia oraz rozwoju zawodowego**, jak również aktywności obywatelskiej, równości szans i spójności społecznej, otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat w związku z koniecznością lepszego **dostosowania edukacji do potrzeb pracy zawodowej** i wymagań społeczeństwa oraz sprostania wyzwaniom wynikającym z globalizacji (*Strategia rozwoju edukacji...*, s. 5).

W dwu z powyższych trzech grup celów strategicznych znajdują się odniesienia do rynku pracy i działalności zawodowej, ale sygnalizuje się w nich także inne sfery ludzkiej aktywności, do których przygotowywać powinien proces kształcenia.

Jednak wyraźna dominacja akcentów rynkowych pozwala wskazać politykę europejską jako źródło redukcjonizmu widocznego w wizji polskiej edukacji z raportu *Polska 2030*.

Jednym z narzędzi służących wspieraniu zmian w edukacji są systemowe projekty realizowane w ramach Priorytetu III: Wysoka jakość systemu oświaty. Dotyczą one pięciu obszarów wsparcia: zarządzanie i nadzór (7 projektów), egzaminy zewnętrzne (13 projektów), doskonalenie nauczycieli oraz metod kształcenia (8 projektów), uczenie się przez całe życie (5 projektów), rozwój szkół (11 projektów). W sumie powstały czterdzieści cztery projekty systemowe, ale niektóre z nich podzielono na etapy, w związku z tym można zredukować tę liczbę do trzydziestu dziewięciu. W sposób systematyczny przedstawia je tabela nr 1.

Projekty systemowe jako integralna część prac nad reformą edukacji powinny korespondować z założeniami strategii edukacji i porozumieniami

europęjskimi. Spójność *Strategii rozwoju edukacji* ze Strategią Lizbońską deklarowana jest wprost:

Realizacji celów strategii edukacji służą działania zgodne z trzema priorytetowymi obszarami Strategii Lizbońskiej: zwiększanie dostępu do edukacji, wspieranie otwartości systemu edukacji oraz doskonalenie jakości edukacji (*Strategia rozwoju edukacji...*, s. 31).

Pytanie o relację między celami i efektami projektów systemowych a obszarami Strategii Lizbońskiej można doprecyzować następująco: czy projekty systemowe zawierają się w jednym lub więcej obszarów Strategii Lizbońskiej? Odpowiedź na nie pozwoli oszacować wagę, jaką polscy reformatorzy przykładają do poszczególnych obszarów. Dokonane w załączonej tabeli odniesienie celów i efektów projektów do obszarów Strategii Lizbońskiej nie ma oczywiście ścisłego charakteru, a jedynie orientacyjny. Dany projekt systemowy został przyporządkowany do tych obszarów, w opisie których znalazły się kwestie związane z efektami lub celami projektu. Większość projektów udało się przyporządkować jednemu obszarowi, w dwu przypadkach nie wystarczyło odniesienie do jednego obszaru. Dwadzieścia dwa projekty przyporządkowano doskonaleniu jakości edukacji, osiemnaście wspieraniu otwartości systemu edukacji, a jedynie dwa zwiększaniu dostępu do edukacji (obszar ten obejmuje także aktywność obywatelską, równość szans i spójność społeczną). Owe dwa projekty realizowane w ramach obszaru *uczenie się przez całe życie* to: *Model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie* oraz *Ogólnopolskie kampanie upowszechniające model uczenia się przez całe życie*. Taka skromna liczba może dziwić szczególnie w świetle diagnozy sytuacji zarysowanej w *Strategii rozwoju edukacji*, gdzie czytamy o pogłębiającym się stanie nierówności w dostępie do kultury mieszkańców miast i wsi oraz niskim poziomie udziału dzieci w wychowaniu przedszkolnym, a także przepaści między miastem a wsią w tej dziedzinie (*Strategia rozwoju edukacji...*, s. 18).

Ze względu na ogólny charakter sformułowań obszarów Strategii Lizbońskiej bardziej zróżnicowany obraz projektów systemowych można uzyskać, odnosząc cele i efekty projektów do działań służących realizacji zamierzeń strategicznych oraz podstawowych zadań w oświacie sformułowanych w *Strategii rozwoju edukacji*.

Tabela 1. Przyporządkowanie projektów CKE do zadań oświaty

Podstawowe zadania w oświacie według <i>Strategii rozwoju edukacji</i>	Liczba projektów
Wyrównywanie szans edukacyjnych	8
Przeciwdziałanie zjawiskom patologii społecznej	0
Dostosowanie treści i sposobów nauczania do możliwości ucznia/wychowanka oraz wymogów zmieniającego się, współczesnego świata	15
Poprawa efektywności zarządzania poprzez m.in. precyzyjne określenie zakresu kompetencji administracji rządowej i samorządowej oraz dyrektorów szkół i placówek i zespołów nauczycielskich	4
Poprawa efektywności systemu kształcenia, doskonalenia oraz zatrudniania nauczycieli	5

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy materiałów ze strony internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

W kategoriach podstawowych zadań w oświacie najwięcej projektów systemowych można przypisać dostosowywaniu treści i sposobów nauczania. Takie położenie akcentu koresponduje z opiniami wyrażanymi w innych dokumentach analizujących sytuację polskiej edukacji:

Przeładowanie programów szkolnych, ich nieadekwatność z punktu widzenia rozumienia współczesnego świata to kolejny sprawczy czynnik i obszar, w którym czeka nas prawdziwa rewolucja. Wypada zgodzić się z opiniami ekspertów, że nawet najlepsze podręczniki nie są gwarantem dobrej edukacji, niemniej „ukryty program” polskich podręczników, a zwłaszcza ich anachronizm, promowanie tradycjonalizmu kosztem nowoczesności nie służy budowaniu pomyślności Polski w najbliższych dekadach. Analiza ich treści dowodzi, że są one zwrócone częściej ku tradycji niż współczesności. Tradycja opowiadana jest w kontekście historii ojczyzny lub własnej rodziny, z niekwestionowaną dominującą pozycją najstarszego pokolenia. Zarówno w wybranych fragmentach z klasyki literatury polskiej, jak i w różnych baśniach i legendach bardzo często pojawiającym się motywem jest wiara w magię, istnienie sił nadprzyrodzonych, złych mocy, duchów. Przemiany społeczne współczesnego świata są prawie niedostrzegalne. Na podstawie podręczników można by sądzić, że najważniejszym problemem współczesnego świata jest zbyt dynamiczny rozwój nauki i techniki, który prowadzi do zagłady i zniewolenia człowieka. O demokracji, równości, tolerancji wspomina się jedynie w odniesieniu do historii lub bardzo ogólnikowo. Najwięcej uwagi poświęca się nowoczesnym środkom masowego przekazu, niemal zawsze przy tej okazji wspominając o zagrożeniach, jakie one za sobą niosą – nadmiernym zawłaszczaniu czasu, który można przeznaczyć na



inną aktywność, uzależnieniu od nich, wyobcowaniu itp. Podręcznikowy świat jest więc nie tylko „nienowoczesny”, ale odległy od codziennych doświadczeń współczesnej młodzieży „zanurzonej” w medialnym świecie (*Młodzi 2011*, s. 121–122).

Analizując projekty systemowe w świetle działań służących realizacji zamierzeń strategicznych, widoczne jest uprzywilejowanie kilku działań. Obrazuje to tabela nr 2.

Tabela 2. Projekty CKE a działania służące realizacji celów strategicznych

Działania służące realizacji zamierzeń strategicznych	Liczba projektów
Rozbudowa systemu wczesnego wspomaganie	0
Upowszechnianie edukacji przedszkolnej i obowiązek szkolny	1
Nowy model funkcjonowania szkoły	3
Zwiększenie roli edukacji kulturalnej	1
Sieć edukacyjna	1
Rozwój systemu kształcenia na odległość obejmującego różne poziomy kształcenia – od szkoły podstawowej po szkolnictwo wyższe	1
Usuwanie barier utrudniających dostęp do edukacji osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	3
Zmiany programowe	8
Efektywny system egzaminów zewnętrznych	14
Kształcenie zawodowe	4
Zapewnienie dzieciom i młodzieży dostępu do doradztwa i poradnictwa wychowawczo-zawodowego	1
Współpraca instytucji edukacyjnych z pracodawcami	1
Systemy stypendialne	0
Kształcenie ustawiczne zintegrowane z tradycyjnym systemem edukacyjnym	1
Podnoszenie kompetencji kulturalnych społeczeństwa	0
Przygotowanie do mobilności w międzynarodowej przestrzeni edukacyjnej i na międzynarodowym rynku pracy	3
Kadra nauczycielska i akademicka	7
Efektywne zarządzanie w edukacji	3
Udział w badaniach międzynarodowych	1
Rozwój infrastruktury edukacyjnej	4
Nowe rozwiązania w zakresie finansowania edukacji	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy materiałów ze strony internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej”

Najbardziej widoczna zdaje się przewaga problematyki egzaminów zewnętrznych, co niewątpliwie wiąże się także z faktem poświęcenia temu szczegółowemu zagadnieniu największej liczby projektów. Znaczna liczba projektów odnosi się jeszcze do dwu kwestii: zmian programowych oraz kadry nauczycielskiej. Waga pierwszej kwestii była już widoczna w odniesieniu do zadań w edukacji natomiast szeroko pojmowane zagadnienia kadry nauczycielskiej jawią jako ważne dopiero w świetle działań służących realizacji strategii. Na uwagę zasługuje także brak projektów poświęconych trzem działaniom: rozbudowie systemu wczesnego wspomaganie, systemom stypendialnym, podnoszeniu kompetencji kulturalnych społeczeństwa. Szczególnie dwa pierwsze działania wydają się ważne na tle diagnoz na temat nierówności społecznych, jakie system edukacji utrwała, lub których nie jest w stanie zniwelować:

[...] wyniki pracy szkoły ciągle jeszcze w większym stopniu wyznacza status ekonomiczny i kapitał kulturowy wyniesiony przez dziecko z domu rodzinnego, aniżeli praca nauczyciela z uczniem w szkole. Potwierdzają to liczne polskie badania ukazujące trwałość społecznych uwarunkowań pracy szkoły i karier edukacyjnych młodzieży (*Młodzi 2011*, s. 120).

W tym miejscu uważny czytelnik dostrzeże problem niezgodności między efektami odniesienia projektów do zadań edukacji a efektami odniesienia do działań służących realizacji strategii, ponieważ w kategoriach zadań zakwalifikowano osiem projektów jako związanych z wyrównywaniem szans edukacyjnych. Jednak żaden z tych projektów nie dotyczy wczesnego wspomaganie i stypendiów, a jedynie problemów wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych (m.in. uczniowie utalentowani), a także potrzeb uczniów migrujących oraz upowszechniania uczenia się przez całe życie. Jak czytamy w *Raporcie o Kapitale Intelktualnym*, system edukacji powinien zachować równowagę między egalitarnością a elitarnością. Oznacza to, że jego zadaniem jest zarówno wyrównywanie szans oraz rozwijanie talentów:

Nowoczesna szkoła pracująca na potrzeby społeczeństwa wiedzy musi równoważyć funkcje egalitarne (zapewnienie dobrego dostępu wszystkim uczniom, wyrównywanie szans życiowych dzieciom pochodzącym z rodzin dysfunkcyjnych) i funkcje elitarne [wynajdywanie i rozwój talentów] (*Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, s. 71).

Jeśli jednak talenty są wynajdywane, to znaczy, że muszą być wrodzone lub powstają w okresie przed wejściem dziecka w tryby maszyny edukacyjnej. Takie myślenie o talentach właściwie uniemożliwia realizację funkcji wyrównywania szans. Niezwykle trafnie ujmuje tę kwestię Anna Dzierzgowska:

Podstawowa słabość tego dyskursu jest absolutnie oczywista: potraktowanie „talentu” jako czegoś wrodzonego, przypisanego jednostce pozwala mówić o systemie edukacji w sposób, który całkowicie pomija społeczne uwarunkowania wielu postaw, nawyków, umiejętności i w rezultacie także – predyspozycji. Prawie pół wieku po ukazaniu się książek Bourdieu i Passerona decydenci edukacyjni mogą, rzecz jasna, nadal nie zgadzać się z zawartymi w tych książkach tezami – ale miło byłoby przynajmniej mieć pewność, że je znają. Na razie upewniają nas tylko, że przeczytali „Janka Muzykanta” (Dzierzgowska, 2013).

W tym kontekście nie dziwi brak projektów systemowych, które wspierałyby funkcję wyrównywania szans. Trzeba jednak oddać sprawiedliwość autorom raportu *Młodzi 2011*, którzy dostrzegają problemy reprodukcji wykluczenia społecznego opisywane między innymi przez Pierre’a Bourdieu (2006):

Podstawowym problemem polskiej edukacji jest jej słabość w przełamywaniu ograniczeń środowiska społecznego. Szkoła, która dzięki reformom miała wykazać się aktywnym udziałem w awansie młodego pokolenia i wyzwaniem drzemącego w nim potencjału intelektualnego, stała się kanałem selekcjonowania i pozycjonowania młodzieży w społecznej strukturze. Proces ten zasadniczo zaczyna się już na początku edukacji szkolnej, uaktywnia się na poziomie gimnazjum, by ze szczególną intensywnością dawać o sobie znać na poziomie szkół średnich i wyższych. Młodzież z tzw. dobrych rodzin (o wysokim kapitale kulturowym) wybiera „markowe” szkoły, dzięki czemu odnoszą one spektakularne sukcesy edukacyjne. Tam, gdzie skład społeczny szkoły jest zdominowany przez młodzież z rodzin o niekorzystnym kapitale kulturowym, wyniki pracy są słabe. System egzaminów zewnętrznych, rankingujący szkoły (i uczniów), utrwała procesy polaryzacji, bardzo wcześnie przesądając o dalszych losach edukacyjnych i życiowych młodzieży (*Młodzi 2011*, s. 131).

Realizacja kilkunastu projektów doskonalących egzaminy zewnętrzne, które jak twierdzą autorzy raportu *Młodzi 2011*, reprodukują nierówności

i jednoczesny brak projektów wspomagających wyrównywanie szans osób z niekorzystnym kapitałem kulturowym, jest bardzo niepokojącym sygnałem. Nawet pozostając w przestrzeni dyskursu neoliberalnego i posługując się pojęciem *kapitału intelektualnego*, reformatorzy systemu edukacji powinni dostrzec ubytek dobra wspólnego wiążący się z utrwalaniem nierówności społecznych za pomocą systemu edukacji.

## Dyskurs projektów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

Zjawisko urynkowienia dyskursu o edukacji nie jest charakterystyczne tylko dla Polski. Norman Fairclough (2013) pokazuje ten proces na przykładzie dyskursu uniwersyteckiego w Wielkiej Brytanii, który w okresie trzech dekad między latami sześćdziesiątymi i dziewięćdziesiątymi poddał się urynkowieniu (*marketisation*). Zdaniem tego autora:

Urynkowienie uniwersyteckich praktyk dyskursywnych jest jednym z wymiarów urynkowienia wyższej edukacji w ogóle. Instytucje wyższej edukacji zaczynają coraz bardziej (pod naciskiem rządu) działać tak, jakby były zwykłymi firmami sprzedającymi konsumentom swoje produkty (Fairclough, s. 100)<sup>2</sup>.

Polskie reformy edukacji na wszystkich poziomach, zwłaszcza od czasu włączenia naszego kraju w proces boloński, także zmierzają do urynkowienia. Na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego proces urynkowienia można dostrzec w dyskursie o projektach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Ramy polskiego dyskursu o edukacji wyznacza europejska polityka reform w sferze edukacji, której skutkiem jest sformułowanie efektów kształcenia dla wszystkich etapów edukacji. Kluczowe idee rządzące logiką efektów kształcenia to uczenie się przez całe życie oraz użyteczność efektów kształcenia dla rynku pracy. O ile ta pierwsza idea może być interpretowana neutralnie jako wyraz wizji człowieka charakteryzującego się potencjałem, który może być przez całe jednostkowe życie rozwijany, o tyle ta druga jednoznacznie wyraża podporządkowanie edukacji gospodarce, znosząc tym samym możliwość neutralnej interpretacji pierwszej idei. Rozumienie idei uczenia się przez całe życie ostatecznie musi się stać funkcją niestabilności rynku pracy.

Polityka włączania w system gospodarczy edukacji czyni z niej narzędzie produkcji podmiotowości realizującej swój potencjał poprzez pracę zarob-

kową. Kolonizacja edukacji przez system ekonomiczny widoczna jest w dyskursie o edukacji. Przykładem takiej tendencji jest wprowadzenie Samuela Livingstona do szkolenia na temat zrównywania wyników testów:

Lubię zaczynać szkolenie od mówienia nie o testowaniu, ale o pensjach nauczycielskich. Jak porównać przeciętną pensję nauczyciela amerykańskiego w ostatnich latach (np. w 1998) z pensją, którą otrzymywał nauczyciel 40 lat wcześniej, w 1958? W 1998 było to 39 tys. dolarów rocznie, w 1958 było to tylko 4600 dolarów rocznie (Livingston, 2013).

Autor wyjaśnia logikę zrównywania wyników testów, mającą na celu umożliwienie ich porównywania za pomocą przykładu zaczerpniętego z nauk ekonomicznych. Ten pozornie neutralny, anegdotyczny wstęp kieruje wyobraźnię czytelników ku myśleniu o wartości efektów kształcenia w sposób analogiczny do myślenia o wartości pracy wyrażonej w ilości pieniędzy.

Symptomatyczne jest także stosowanie określenia „usługi” w stosunku do edukacji. Jak piszą autorzy publikacji *Badanie możliwości wykorzystania w systemie oświaty wskaźnika szacowania edukacyjnej wartości dodanej* o celach szczegółowych:

Upowszechnienie edukacji społeczeństwa na każdym etapie kształcenia przy równoczesnym zwiększaniu jakości usług edukacyjnych i ich silniejszym powiązaniu z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy (*Badanie...*, 2016, s. 61).

Ekonomizacja dyskursu o edukacji nie jest zatem wyłącznie dziełem instytucji odpowiedzialnych za kształt systemu edukacji w Polsce, instytucje te jednak go reprodukują.

Integralnym elementem efektów kształcenia są narzędzia ich weryfikacji. W ramach reformy edukacji na wszystkich etapach kształcenia tworzone są nowe narzędzia, a te tradycyjne, takie jak egzamin, podlegają przekształceniom. Jedną z kluczowych zmian dotyczących tego ostatniego było wprowadzenie egzaminów zewnętrznych jako narzędzia obiektywizującego ocenianie. Krok ten pociągnął za sobą szereg projektów mających na celu doskonalenie użyteczności tego instrumentu. Centralna Komisja Egzaminacyjna w ramach „Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, Priorytetu III: Wysoka jakość systemu oświaty, działania 3.2 Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych” koordynowała badania służące rozwojowi

narzędzia egzaminów zewnętrznych. Analiza dokumentów opisujących poszczególne badania oraz sprawozdań z realizacji Priorytetu III dowodzi, że dyskurs o edukacji zdominowany jest przez rozum instrumentalny. Najbardziej znamienne jest uzasadnienie projektu wdrożenia systemu informatycznego do e-oceniaia:

Obecnie funkcjonująca forma oceniania prac egzaminacyjnych wymaga przesłania ok. 3 mln prac ze szkół do ośrodków sprawdzania, stamtąd zaś do komisji egzaminacyjnych. Egzaminatorzy pracują w zespołach zorganizowanych w ośrodkach sprawdzania. Konieczne jest także skanowanie kart odpowiedzi w celu przetworzenia na zapis cyfrowy. Obowiązujący sposób oceniania prac nie zapewnia dostatecznej kontroli pracy jakości egzaminatorów (*Wdrożenie projektu informatycznego do e-oceniaia*).

W kontekście egzaminów zewnętrznych i e-oceniaia system edukacji jawi się jako rodzaj maszyny. Jego automatyzacja stwarza pozory obiektywności, ukrywając fakt, że o kształcie systemu edukacji decydują politycy reprezentujący określony światopogląd (neoliberalny), którego rdzeniem jest afirmacja systemu gospodarczego i podporządkowanej mu edukacji.

Problematyzacja edukacji sprowadzona zostaje do kwestii zarządzania, zarządzania przez jakość i zarządzania jakością. Myślenie o edukacji z perspektywy jakości niesie ze sobą niebezpieczeństwo wynikające z ograniczeń tej metody: skupienie na zapewnianiu jakości w sensie poziomu realizacji wcześniejszych założeń. Jeśli jednak przyjęte na wstępie założenia były błędne, to system zapewniania jakości nie jest w stanie ich zweryfikować.

Jakość jako cel projektu pojawia się *explicite* w opisie Pilotażu nowej formuły egzaminu zawodowego:

Celem projektu było doskonalenie systemu zewnętrznych egzaminów zawodowych oraz dostosowanie go do projektowanych, a także przewidywanych zmian, jakie będą miały miejsce w perspektywie najbliższych lat w obszarze edukacji, na rynku pracy oraz zmian powodowanych przez upowszechniającą się otwartość na uczenie się przez całe życie (*Pilotaż nowej formuły egzaminu zawodowego*).

Tu także pojawiają się dwie kluczowe idee organizujące logikę reformy systemu edukacji: uczenie się przez całe życie oraz dostosowanie do potrzeb

rynku pracy. Ta druga w przypadku szkolnictwa zawodowego wydaje się uzasadniona. Pojawia się jednak pytanie o możliwość skutecznego dostosowania szkolnictwa zawodowego do rynku pracy w sytuacji jego niestabilności.

W kontekście wdrażania systemu informatycznego do e-ocenia należy postawić pytanie o związek tego narzędzia z wizją funkcjonowania edukacji oraz jej celami i dalej z wizją społeczeństwa, jakie chcemy tworzyć. Jak pisze Przemysław Sadura w raporcie *Szkoła i nierówności społeczne*:

Uważam, że dyskusję dotyczącą edukacji w Polsce należy prowadzić inaczej. Punktem wyjścia powinny być kluczowe wartości i wizja kształcenia. Od nich należy dopiero dojść do debaty o tym, jak powinny wyglądać poszczególne obszary: treść programowa, nadzór pedagogiczny, kształcenie nauczycieli, Karta Nauczyciela, finansowanie oświaty itd. (Sadura 2012, s. 3).

System egzaminów zewnętrznych i jego informatyzacja skupiona na *zwiększeniu obiektywizmu poprzez zapewnienie anonimowości*, które mają służyć *większej porównywalności i rzetelności wyników egzaminów*, przywołuje na myśl próby zaaplikowania zasad naukowej obiektywności nauk przyrodniczych do nauk społecznych i humanistycznych. Kwantyfikacja wartości edukacji, której efektem jest ocena wyrażona cyfrą, stanowi tylko symptom dominującej filozofii edukacji jako elementu podporządkowanego istniejącemu systemowi społecznemu. Automatyzacja systemu oceniania, która skupia się na wyeliminowaniu czynnika ludzkiego, sprowadza proces edukacji do treningu i mierzenia jego efektywności, zapoznając jego wymiar twórczy, dokonujący się w procesie bezpośredniej interakcji między różnymi aktorami biorącymi w nim udział. Tym sposobem utrwalany jest rozdźwięk między społecznym sposobem życia ludzi a dominującymi formami i narzędziami stosowanymi w procesie edukacji. Problem formy edukacji dostrzega także Sadurski:

Celem edukacyjnym w XXI wieku powinno być pozbycie się bezwzględnej rywalizacji ze szkoły, pracy i sfery publicznej oraz rozwój miękkich kompetencji komunikacyjnych tworzących klimat do odbudowy równości i współpracy. W praktyce takie rewolucyjne przedstawienie systemu edukacyjnego na nowe (choć stare jak świat) kluczowe kompetencje wymaga zmiany. Nie chodzi tu jednak o zmianę tego, czego ma uczyć polska szkoła w XXI wieku, ale tego, jak ma uczyć! (Sadura, 2012, s. 3).

Zwraca on także uwagę na możliwość wykorzystania egzaminów jako narzędzi diagnostycznych służących wykrywaniu dysfunkcji systemu edukacji i jego poszczególnych elementów. Takie cele stawiane są przed wskaźnikiem szacowania edukacyjnej wartości dodanej (EWD):

Przedstawiciele niemal wszystkich instytucji, na różnych poziomach systemu edukacji, są zdania, iż stosowanie EWD niesie najwięcej korzyści właśnie samym szkołom. Jest to narzędzie wspierające dyrektora w zarządzaniu szkołą/placówką. Analiza wskaźnika EWD pomaga w identyfikacji obszarów problemowych w szkole, daje szansę pogłębionej refleksji nad praktykowanymi metodami kształcenia i organizacją pracy szkoły (w tym na przykład podziałem na klasy), pozwala na identyfikację problemów i pomaga przy tworzeniu programów naprawczych. W konsekwencji stosowanie EWD przyczynia się do poprawy jakości edukacji, o czym przekonani są nie tylko członkowie Zespołu EWD, ale też przedstawiciele badanych ODN:

*Właściwe wykorzystanie EWD może przynieść przede wszystkim szansę uczniom, że nauczyciele wezmą pod uwagę ich poziom wiedzy, umiejętności i na tej bazie zbudują takie plany dydaktyczne, takie programy nauczania, które w tej chwili mogą sobie sami robić, żeby wykorzystać ich umiejętności we właściwy sposób (Badanie..., 2016, s. 97).*

Jednak w koncepcji EWD szkoła dalej jawi się jak rzeczywistość zewnętrzna wobec społeczeństwa, w znacznym stopniu wyłączona z obszaru demokratycznego samokształtowania się społeczeństwa.

## Podsumowanie

Analiza dokumentów związanych z wizją systemu edukacji w Polsce pokazuje, że w pewnych aspektach reformy edukacji nie rozwiązują zdiagnozowanych w nich problemów. Skupienie uwagi na konstruowaniu narzędzi skutecznego zarządzania i mierzenia efektów nie pozwala dostrzec kluczowej kwestii społecznych skutków produkowanych przez system edukacji, spośród których najbardziej problematycznymi są promowanie rywalizacji i reprodukcja nierówności społecznych. Polskie uprzedzenia do współpracy wynikające z negatywnych doświadczeń wymuszanej i organizowanej przez władzę kooperacji z czasów PRL sprzyjają dominacji w dyskursie publicznym neoliberalnego indywidualizmu, z którym wiąże się przekonanie osób osiagających sukcesy, że zawdzięczają je wyłącznie własnej pracy i talentowi.



Szkoła jako kluczowa instytucja socjalizacyjna i wychowawcza mogłaby być miejscem, w którym synergia wynikająca ze współpracy uczniów posiadających różny kapitał kulturowy oraz nauczycieli świadomych nierówności społecznych i ich źródeł przyczyniałaby się do wzrostu dobra wspólnego: egalitarnego społeczeństwa. Przywołując polskiego socjologa Floriana Znanieckiego (2001), można powiedzieć, że nie tylko mogłaby być, ale powinna być. Najważniejszym, jego zdaniem, celem wychowania jest właśnie wychowanie do współpracy. Nie widzi on także w związku z tym sprzeczności między wybitnymi jednostkami a duchem współpracy. Taka sprzeczność jest jedynie efektem nieodpowiedniego wychowania, którego kształt można i należy zmienić:

Czy zamiast czekać na wyjątkowych geniuszy i podporządkowywać im bierne masy, nie należałoby raczej zwrócić się do pedagogiki z żądaniem, aby wszystkich ludzi, o ile możliwości, starała się urobić na twórców uspołecznionych, będąc zresztą z góry przygotowaną na to, że wyniki jej usiłowań muszą być nierównomierne, że wielostronny geniusz zawsze pozostanie rzadkością, lecz że nawet drobny przyczynek twórczy jednostki o jakimś specjalnym i ciasnym uzdolnieniu może mieć ważne znaczenie dla zbiorowego dzieła, jeśli zostanie umiejętnie wykorzystany (Znaniecki, 2001, s. 237).

Diagnoza Znanieckiego sprzed niemal wieku wydaje się nadal aktualna i może być cenną wskazówką dla wszystkich decydentów projektujących system edukacji w Polsce.

W odniesieniu do omawianych kwestii można także postawić problem etyczny: czy takie urynkwienie edukacji jest właściwe? W ten sposób formuluje problem Barbara Antczak (2015). Odpowiedź, jakiej udziela, sytuuje się gdzieś pośrodku między skrajną komercjalizacją a radykalnym wyłączeniem edukacji spod wpływów rynku. Analizowane powyżej urynkwienie dyskursu, które jest świadectwem procesów zachodzących na wszystkich etapach edukacji, wpisuje się w widoczną w polityce gospodarczej i społecznej dominację neoliberalnej ekonomii. Przekonanie o skuteczności wolnorynkowych mechanizmów jako najlepszych regulatorów życia społecznego niepostrzeżenie przeniknęło do wielu dziedzin życia, także do tych, które dotychczas nie kierowały się logiką rynkową, np. ochrona zdrowia i właśnie edukacja. Owa kolonizacja, mówiąc językiem Habermasa, budzi także opór. Chociaż

siła nacisku ze strony europejskiej polityki wzorującej się na amerykańskich rozwiązaniach w sferze edukacji jest bardzo silna, to pojawiają się głosy krytyczne oraz formy zorganizowanego oporu wobec obecnego kształtu reform. Do przykładów oporu teoretycznego można zaliczyć publikację *Edufactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy* (2011), która składa się z artykułów opisujących formy sprzeciwu wobec urynkowania edukacji mające miejsce w USA. Przykładem bardziej praktycznego oporu jest powstały niedawno Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, który przełamuje pozorną zgodę na dominujący w Polsce sposób myślenia o edukacji.

## Bibliografia

- Antczak B. (2015). *Usługi edukacyjne – misja czy komercja?*, „Journal of Modern Science”, nr 2/25/2015, Wydawnictwo WSGE, s. 333–347, ISSN: 1734-2031.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006). *Reprodukcja*, PWN, Warszawa. ISBN: 83-01-14624-9.
- Fairclough N. (2013). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, Taylor and Francis, Kindle Edition, ISBN: 978-1405858229.
- Habermas J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2, PWN, Warszawa, ISBN: 8301139587.
- Horolets A. (2008). *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, ISBN: 978-83-7611-019-6.
- Marcuse H. (1991). *Człowiek jednowymiarowy*, PWN, Warszawa, ISBN: 83-01-10041-9.
- van Dijk T. (2001). *Badania nad dyskursem*. W: T. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, PWN, Warszawa, ISBN: 83-01-13532-8.
- Wrzosek T., *Nacjonalizm i hegemonia. Przypadek Młodzieży Wszechpolskiej*, Wydawnictwo Wschód-Zachód, Łódź 2010, ISBN: 978-83-61422-16-7.
- Znanięcki F. (2001). *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa, ISBN: 83-01-13461-5.

## Źródła internetowe

- Badanie możliwości wykorzystania w systemie oświaty wskaźnika szacowania edukacyjnej wartości dodanej. Raport końcowy*, men.gov.pl, 2016, <http://archiwum.efs.men.gov.pl/index.php/dokumenty-generatory/dokumenty/sprawozdania-raporty/905-raport-koncowy-badanie-dotyczace-mozliwosci-wykorzystania-w-systemie-oswiaty-wskaznika-edukacyjnej-wartosci-dodanej-ewd> (data dostępu: 20.03.2016).
- Dzierzgowska A., *To nieuchwytnie „coś”*, monitor.edu.pl, 2013, <http://www.monitor.edu.pl/felietony/to-nieuchwytnie-cos.html> (data dostępu: 17.04.2013).