



## **Strategie legitymizacji zmiany oświatowej w dyskursie o sześciolatkach. Causus kampanii promocyjnej MEN**

### STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest próba wykorzystania kategorii legitymizacji do analizy fragmentu dyskursu towarzyszącego próbie wprowadzenia zmiany oświatowej polegającej na obniżeniu wieku skolaryzacji.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Pytanie problemowe zostało sformułowane następująco: jakie strategie legitymizacji zmiany oświatowej można zidentyfikować w analizowanym fragmencie dyskursu o reformie? W artykule podjęto próbę identyfikacji linii argumentacyjnych proponentów zmiany oświatowej. Wykorzystano przy tym koncepcję analizy dyskursu zaproponowaną przez Michaela Schwab-Trappa.

**PROCES WYWODU:** Wywód rozpoczyna refleksja nad potrzebą wykorzystywania w pedagogicznie zorientowanej analizie dyskursu interdyscyplinarnych narzędzi analitycznych. Następnie przedstawiono zróżnicowane sposoby ujmowania kategorii legitymizacji i wyjaśniono, jak kategorią tą posługują się badacze dyskursu, ze szczególnym uwzględnieniem propozycji przedstawionej przez Michaela Schwab-Trappa. W dalszej części przy pomocy tej kategorii dokonano analizy fragmentu dyskursu publicznego, który towarzyszył implementacji reformy obniżającej wiek skolaryzacji uczniów szkoły podstawowej.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** W toku analizy dyskursu wyodrębniono cztery różne strategie legitymizacji zmiany oświatowej, a także wskazano na ich możliwe konteksty ideowe.

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Wydaje się, że kategoria legitymizacji może stanowić użyteczne narzędzie analizy dyskursów edukacyjnych. W szczególności może być ona przydatna w badaniach strategii uzasadniania reform oświatowych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** REFORMA OŚWIATOWA, ANALIZA DYSKURSU, STRATEGIE LEGITYMIZACJI

## ABSTRACT

---

*Legitimation Strategies of Education Reform in Discourse on 6-year Old Children. The Case of MEN Promotional Campaign*

**RESEARCH OBJECTIVE:** The main objective of the article is to use the category of legitimation in order to analyze a piece of discourse dedicated to education reform efforts targeted at lowering educational age.

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** the research problem concerns the question of which legitimation strategies of education reform could be identified with an analyzed piece of discourse on reform. In this article, the main argumentative lines of educational reform proponents are identified. The discourse analysis is used according to Michaela Schwab-Trapp's concept.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The first section begins with the discussion about interdisciplinary tools in an educational oriented discourse analysis. The second shows different approaches to the conception of legitimation and it explains how researchers will use the the conception of legitimation for discourse analysis with the focus on Michaela Schwab-Trapp's concept. The last part offers the example of the use of Schwab-Trapp's concept for public discourse on education reform targeted at lowering school age.

---

**RESEARCH RESULTS:** In the discourse analysis, four legitimation strategies of education reform and their ideal contexts are discussed.

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** The category of legitimation can be an useful tool of educational discourse analysis. In particular, it can help conduct research on legitimation strategies towards education reforms.

---

→ **KEYWORDS:** EDUCATION REFORM, DISCOURSE ANALYSIS, LEGITIMATION STRATEGIES

## Wstęp

Analiza dyskursu, choć wyrosła przede wszystkim na gruncie językoznawstwa, już od blisko półwiecza rozwija się jako przedsięwzięcie interdyscyplinarne (van Dijk, 2001). Stąd jedną z najbardziej wyrazistych cech tego nurtu badań jest charakteryzujący go wewnętrzny eklektyzm, przejawiający się współlistnieniem w jego obrębie koncepcji teoretyczno-metodologicznych o całkowicie odmiennych założeniach epistemologicznych. Wieloznaczność samego pojęcia dyskursu oraz zróżnicowanie sposobów jego analizowania utrudniają zarówno projektowanie, jak i ocenę poprawności badań w tym obszarze, co w dłuższej perspektywie niesie ze sobą niebezpieczeństwo ich stopniowej dewaluacji (Wodak i Krzyżanowski, 2011). W tym kontekście od pewnego czasu coraz wyraźniej

zaznaczają się tendencje do (re)dyscyplinaryzacji analizy dyskursu, których przejawem są próby konceptualizacji jej „lokalnych” – socjologicznych, psychologicznych, politologicznych, lingwistycznych, a także pedagogicznych odmian (Ostrowicka, 2014). Inicjatywy te, o ile celem ich jest pogłębienie świadomości, na czym polegać ma swoistość badań nad dyskursem w obrębie poszczególnych nauk, są bez wątpienia pożądane. Jednakże niosą one również pewne ryzyko „zamknięcia” analizy dyskursu w wyraźnie zakreślonych, dyscyplinarnych ramach. Taki kierunek zmian, oprócz potencjalnych zysków w postaci większej wewnętrznej przejrzystości, jednorodności i spójności „lokalnie” uprawianych badań, może pociągnąć też za sobą zahamowanie dotychczasowej dynamiki ich rozwoju. Wydaje się, że żywotność tego nurtu w dużej mierze zasadała się dotąd na dość swobodnym przepływie idei, teorii i koncepcji badawczych pomiędzy różnymi dyscyplinami. Taki pogląd formułuje m.in. Johannes Angelmuller (2014), który uważa, że niekwestionowana popularność, jaką cieszą się dziś badania nad dyskursem, ma swoje główne źródło w ich interdyscyplinarnym charakterze. Stojąc od początku w swoistej kontrze do pogłębiającej się specjalizacji i dyferencjacji współczesnej nauki, badania nad dyskursem są w stanie lepiej odpowiedzieć na coraz głośniejsze werbalizowane postulaty międzydyscyplinarnej integracji i transferu wiedzy.

Interdyscyplinarność badań nad dyskursem nie jest wyłącznie odpowiedzią na zewnętrznie formułowane oczekiwania. Jak podkreśla Teun van Dijk (2001), wpisana jest ona niejako w sposób ujmowania ich przedmiotu zainteresowań. Autor ten opisuje dyskurs jako złożoną rzeczywistość, w której dadzą się wyodrębnić trzy główne wymiary: użycia języka, przekazywania idei oraz interakcji w sytuacjach społecznych. Głównym zadaniem badań nad dyskursem powinno stać się – jego zdaniem –

dostarczenie zintegrowanego opisu tych trzech wymiarów komunikacji: jak dane użycie języka wpływa na wyobrażenia człowieka o świecie i na przebieg interakcji, oraz *vice versa* – jak różne aspekty interakcji warunkują formę wypowiedzi, a także jak przekonania żywione przez uczestników komunikacji decydują o wyborze określonych środków językowych i o dynamice sytuacji? (van Dijk, 2001, s. 10; podkreśl. – T.A. Van Dijk).

Interdyscyplinarność badań nad dyskursem jest dla van Dijka swego rodzaju koniecznością, jako że tylko wieloperspektywny ogląd pozwoli uchwycić pełen obraz dyskursu jako rzeczywistości wielowymiarowej.

Postulat interdyscyplinarności w obrębie współczesnych badań nad dyskursem jest urzeczywistniany na różne sposoby. Jednym z nich jest takie budowanie ich zaplecza teoretycznego i metodologicznego, by uwzględniało ono punkt widzenia przedstawicieli różnych dyscyplin. Sprzyja temu konstruowanie dla potrzeb badań nad dyskursem siatki pojęciowej opartej na elementach cechujących się wysokim poziomem interdyscyplinarności. Przykładem pojęcia, za którym stoi bogate i zróżnicowane zaplecze teoretyczne, wytwarzane w obrębie nauk politycznych, ekonomicznych, społecznych i humanistycznych, jest pojęcie legitymizacji. Jest ono obecne w wielu odmianach badań nad dyskursem, gdzie stało się trwałym elementem ich instrumentarium analitycznego. Jak pisze Bogusław Śliwowski, obecne w przestrzeni społecznej dyskursy edukacyjne „można

traktować jako pewien typ legitymizacji wiedzy pedagogicznej i odpowiadających jej praktyk edukacyjnych (pedagogii)” (Śliwerski, 2011, s. 39). Pomimo tego kategoria legitymizacji wydaje się słabo obecna w pedagogicznie zorientowanej analizie dyskursu. Celem poniższego tekstu jest przybliżenie jej czytelnikom i przedstawienie możliwości jej wykorzystania w badaniach nad zmianami w edukacji.

## Pojęcie legitymizacji, jej źródła i sposoby analizy

Pojęcie legitymizacji jest jedną z podstawowych kategorii wykorzystywanych do konceptualizacji i badania praktyk wpisanych w sprawowanie władzy. Złożoność i wielowymiarowość przedmiotu, do którego kategoria ta referuje, wydatnie utrudnia sformułowanie jednoznacznej definicji legitymizacji. Współcześnie mamy zatem do czynienia z pluralizmem sposobów jej ujmowania, pogłębianym dodatkowo tym, że leży ona – jak już wspomniano – w kręgu zainteresowań przedstawicieli różnych nauk (Kubin, 2014). Wyczerpujący przegląd historycznych i współczesnych odmian rozumienia, czym jest legitymizacja, musiałby przekroczyć ramy wyznaczone charakterem niniejszego opracowania. Z tego względu jego czytelnik będzie miał do czynienia z pewnym arbitralnie dokonanym wyborem ujęć, niedającym wprawdzie pełnego obrazu zagadnienia, pozwalającym jednak ukazać zaplecze teoretyczne wypracowane w obrębie nauk politycznych, do którego nawiązują badania nad dyskursywnymi praktykami legitymizacji.

Etymologicznie pojęcie legitymizacja pochodzi od łacińskiego terminu *legitimus*, początkowo oznaczającego tyle, co „zgodny z prawem” (Sokół, 1997, s. 15). Termin ten, obecny już w starożytnej filozofii, z czasem ewoluował i różnicował się wewnętrznie, tak iż współcześnie mamy do czynienia z grupą pojęć o wspólnym źródłosłowie. W obszarze nauk politycznych część autorów wprowadza zatem rozróżnienie pomiędzy pojęciami legalizmu i legitymacji, uznając to ostatnie za szersze, oraz pomiędzy legitymacją, jako pewnym stanem, i legitymizacją – jako procesem do niego prowadzącym (Sokół, 1997). Nie jest to jednak jedyne ujęcie: zakres znaczeniowy tych pojęć jest nieostry, a wzajemne relacje między nimi wciąż pozostają przedmiotem dyskusji (Kubin, 2014).

Zdaniem Tadeusza Biernata

można przyjąć, że powszechne jest traktowanie legitymizacji jako szczególnego rodzaju relacji, unikalnego typu stosunków między podmiotami a otaczającą rzeczywistością społeczną, głównie polityczną. Ich szczególną cechą są atrybuty, jakimi społeczeństwo „obdarza” wybraną władzę polityczną. Nie ma natomiast powszechnej zgody, gdy chodzi o odpowiedź na pytanie, w jaki sposób powstaje to odniesienie do rzeczywistości (Biernat, 2000, s. 69).

Wojciech Sokół, charakteryzując rozwój idei legitymizacji na przestrzeni wieków, wyodrębnił trzy zasadnicze jej koncepcje. Dla pierwszej, najstarszej, typowe jest wyprzedzanie prawomocności działań władzy z przypisywanych jej zewnętrznych atrybutów. Legitymacja władcy w tej koncepcji uzasadniona może zostać jego urodzeniem, boskim

powołaniem lub prawem naturalnym czy też stanowionym. W kolejnej koncepcji źródłem dla uzasadnienia legitymacji władzy jest charakter relacji łączących ją z władanymi. Władza będzie tu prawomocna wówczas, gdy swe działania oprze na umowie społecznej, będącej emanacją zbiorowej woli władanych. Ostatnią koncepcję cechuje definiowanie prawomocności władzy w kategoriach przekonań żywionych przez władanych. Legitymacja jest tu postrzegana jako pochodna zdolności wywołania u rządzonych pozytywnego stosunku do rządzących. Zdaniem Roberta Dahla i Bruce'a Stinebricknera (2007) władza uzyska legitymację wówczas, gdy ludzie, do których kieruje swe działania, uznają, że są one prawe, sprawiedliwe, dobre moralnie. Według Fiony Hayes-Renshaw (1996; cyt. za: Kubin, 2014, 36) legitymacja to

zdolność instytucji lub systemu do artykułowania interesów i zaspokajania potrzeb poszczególnych grup i realizowanie tych dwóch funkcji przez władzę. Dwie kluczowe koncepcje leżą u podstaw legitymacji – reprezentacja i efektywność. Dlatego legitymowany system lub instytucja muszą oddawać poglądy i interesy grupy, którą reprezentują, muszą być otwarte na ich wpływ i muszą być w stanie, w rozsądnym czasie, produkować efekty polityki, które zaspokajają większość ludzi, którymi rządzą i których reprezentują.

Podobnie Henryk Domański i Andrzej Rychard (2007, s. 7) podkreślają, że „system jest legitymizowany wtedy, gdy zaspokaja potrzeby ludności, a nade wszystko – gdy potrzeba podporządkowania władzy ma pewne podstawy normatywne”. W tej perspektywie legitymizacja jest procesem, którego istotnym elementem jest ocena władzy i podejmowanych przez nią działań. Może ona dotyczyć skuteczności polityki w zaspokajaniu potrzeb społecznych, jak i jej zgodności z preferowanym w społeczeństwie systemem wartości, przy czym zdaniem Seymoura Martina Lipseta (1995) to właśnie aksjologiczny aspekt sprawowania władzy jest najważniejszy dla procesów legitymizacji. (Nie)skuteczność władzy może osłabiać lub też wzmacniać jej legitymację, jednakże przekonanie władanych o jej istnieniu albo braku ufundowane jest – jak pisze S.M. Lipset (Lipset, 1995, s. 81) – „na podstawie tego, jak wartości systemu odpowiadają ich wartościom”. Legitymizacji nie należy jednak w prosty sposób utożsamiać z akceptacją czy też z zaufaniem, jakimi władani obdarzają władzę. Zasada się ona na szerszej podstawie, odwołując się do wytworzonych przez dane społeczeństwo przepisów prawnych, norm społecznych i wzorów postępowania (Garlicki, 2014).

## Legitymizacja jako praktyka dyskursywna

Jednym z ważnych wątków współczesnych badań nad legitymizacją jest problematyka jej kryzysu. Wielu badaczy formułuje w tym kontekście tezę o postępującej erozji legitymacji władzy. Już w latach 70. ubiegłego wieku Jürgen Habermas (1973) wskazywał, że konsekwencją stopniowej dewaluacji dotychczasowego modelu państwa opiekuńczego, które swą prawomocność zbudowało na obietnicy zapewnienia wszystkim obywatelom bezpieczeństwa socjalnego, będzie pogłębiający się deficyt legitymacji władzy

w demokratycznych społeczeństwach Zachodu. Tomasz Kubin (2014) kreśli szerszy kontekst tendencji delegitymizacyjnych, upatrując źródła tego zjawiska w procesach przemian zachodzących w ostatnich dziesięcioleciach nie tylko w Europie, ale też w innych częściach świata. Do najistotniejszych z nich zalicza: postępującą demokratyzację ustrojów politycznych, pociągającą za sobą kadencyjność władzy i powszechność praw wyborczych, upowszechnienie idei i wartości charakterystycznych dla demokracji (przede wszystkim idei praw człowieka i obywatela), rosnący wskaźnik skolaryzacji, a tym samym wzrost odsetka ludzi wykształconych, szybszy i szerszy dostęp do informacji. Konsekwencją tych zmian jest malejący dystans między społeczeństwem a władzą i spadający autorytet formalny tej ostatniej. Dotychczasowa główna przesłanka legitymacji władzy w zachodnich społeczeństwach – wybór w demokratycznych wyborach – przestaje być postrzegana jako wystarczająca, co sprawia, że uzasadnienia i usprawiedliwienia wymaga już niemal każda decyzja związana z jej sprawowaniem. W ten sposób proces legitymizacji rozciąga się poza czas wyborów i zmienia swą postać z cyklicznej na linearną, gdzie praktyki legitymizacyjne muszą być stale ponawiane. Towarzyszy temu rosnąca presja społeczna, ukierunkowana na zwiększanie partycypacji społecznej w procesach sprawowania władzy i kontroli legalności jej działań.

Odzwiedcieniem tych tendencji są zmiany w sposobie konceptualizacji badań nad praktykami (de)legitymizacji. Przez długi czas koncentrowały się one na jej podmiotach – bądź to na władzy, bądź to na władanych. W pierwszym przypadku badacze skupiali się na identyfikacji i opisie cech władzy sprzyjających uzyskaniu przez nią silnej legitymacji, w drugim – analizowali jej behawioralne przejawy po stronie władanych. Zasygnalizowane wyżej zmiany, a także przełom lingwistyczny w naukach humanistycznych i społecznych, postawiły w centrum zainteresowania badaczy zachodzące między tymi podmiotami procesy komunikacji (Schneider, Nullmeier i Hurrelmann, 2007). W ujęciu tym legitymizacja jest postrzegana jako „fenomen komunikacyjny, gra językowa” (Schneider, Nullmeier i Hurrelmann, 2007, s. 131), w trakcie której dochodzi do wyeksplikowania roszczeń legitymizacyjnych i ich uzasadnień z jednej strony oraz ich potwierdzenia bądź odmowy – z drugiej. Przestrzenią dla owej gry językowej jest przestrzeń dyskursu publicznego, konstytuowana przez system reguł, które sprawiają, iż pewne wypowiedzi mogą się w niej pojawić, a inne nie, przy czym restrykcje te dotyczą nie tylko treści, ale też sposobu, miejsca i czasu wypowiedzi. Zdaniem Michaela Foucaulta dyskurs nie jest jednak tylko narzędziem przydatnym dla zdobycia i utrzymania władzy, lecz jednocześnie „(...) tym, dla czego i poprzez co walczymy – jest władzą, którą usiłujemy zdobyć” (Foucault, 2002, s. 8). W tym ujęciu praktyki (de)legitymizacji, służące utrwalaniu bądź obalaniu „społecznie wytworzonych definicji rzeczywistości społecznej, jej struktur i zachodzących w niej procesów społecznych” (Świątkiewicz, 1993, s. 7), mogą być postrzegane jako emanacje foucaultowskiej władzy/wiedzy, do której dążą i z której biorą swój początek.

## Zmiana oświatowa jako przestrzeń dyskursywnych praktyk legitymizacyjnych

Choć kategoria legitymizacji nie należy do pojęciowego repertuaru pedagogiki, może być szczególnie użyteczna tam, gdzie pragniemy badać, w jaki sposób praktyki sprawowania władzy, ukierunkowane na wprowadzanie zmian edukacyjnych, powiązane są z wytwarzaniem (nowej) wiedzy o edukacji. Wydaje się zatem, że warto tę kategorię uczynić również częścią pedagogicznych badań nad dyskursem. Chodzi o to, by dążąc do ustalenia – jak postuluje Helena Ostrowicka (2014) – na czym polegać ma ich osobliwość, nie tracić z oczu faktu, iż analiza ta musi uwzględniać złożoną naturę swego przedmiotu zainteresowań i poszukiwać takich kategorii teoretycznych i empirycznych, które pozwolą złożoność ową oddać.

Analiza dyskursywnych strategii legitymizacji zmiany oświatowej może być prowadzona na wiele możliwych sposobów. Tutaj chciałabym zarysować dwie propozycje, z których każda oferuje nieco odmienną optykę, choć mają one także pewne cechy wspólne, jako że wszystkie wyrastają na bazie epistemologii konstruktywistycznej oraz nawiązują do szeroko rozumianej (post)foucaultowskiej tradycji analizy dyskursu. Wybór tych właśnie propozycji jest pochodną własnych poszukiwań w ramach projektu badawczego, którego celem była analiza dyskursu prasowego towarzyszącego planowanemu obniżeniu wieku skolaryzacji uczniów szkół podstawowych. Dla potrzeb swoich badań poszukiwałam takich ram analitycznych, które umożliwiłyby uchwycenie dyskursu w kategoriach konfliktu, jako że motorem napędowym debaty o sześciolatkach wydawał się spór na osi rodzice-państwo, jaki zrodził się w tle wspomnianej reformy. W tym kontekście interesującą propozycją wydała mi się koncepcja analizy dyskursu Michaela Schwab-Trappa (Schwab-Trapp, 2002).

U podstaw tej koncepcji leży wywiedziona z lektury pism Foucaulta teza, iż każdy dyskurs niesie w sobie potencjał konfliktogenny, który ujawnia się w postaci sporu. Spór ten toczy się w przestrzeni publicznej, a jego istotą jest zderzenie i konflikt odmiennych wzorów interpretacji rzeczywistości społecznej. Preskrypcje owych wzorów wytwarzane są w ramach różnych wspólnot dyskursywnych i prezentowane w przestrzeni publicznej. Te z nich, które zdobędą akceptację jakiejś części społeczeństwa, będą reprodukowane i utrwalane jako uprawnione sposoby myślenia na jakiś temat i działania w jakimś zakresie. W ten sposób w ramach dyskursu wytwarzane są wzory interpretacji rzeczywistości, na mocy których w obrębie określonej grupy społecznej dobro odróżnia się od zła, to, co poprawne, od tego, co błędne, pożądane od niepożądanego, a normalne od niezgodnego z normą. Dostarczając owych wzorów, dyskurs uprawomocnia bądź delegitymizuje działania różnych podmiotów życia społecznego, dlatego też jego produkcja podlega nieustannej społecznej kontroli (Schwab-Trapp, 2002, s. 34).

Uwzględniając powyższe założenia, Schwab-Trapp postuluje, by analiza dyskursu była w pierwszym rzędzie analizą konfliktu, ukierunkowaną na rekonstrukcję sporu toczącego pomiędzy poszczególnymi wspólnotami dyskursywnymi o prawomocność i dominację określonego wzoru interpretacji rzeczywistości. Analiza dyskursu powinna być

także analizą procesu legitymizacji i delegitymizacji, definiowanych jako procesy nadawania i odbierania prawomocności pewnym sposobom myślenia i działania. W pierwszym rządzie procesy te dotyczą – jak wyżej wspomniano – kolektywnych wzorów interpretacji, które, gdy zyskają społeczną legitymację, służą następnie do uzasadniania działania, także działania politycznego.

Schwab-Trapp proponuje, by analiza dyskursu przybierała formę studium przypadku tzw. zdarzeń dyskursywnych. Zdarzenia te autor opisuje jako swoiste „gorące strefy” w nieustannie wytwarzanym i reprodukowanym dyskursie publicznym (Schwab-Trapp, 2002, s. 62). Cechuje je wysoki potencjał konfliktogenny, ponieważ dotyczą z reguły kwestii, które społeczeństwo, czy też jakaś jego część, uznaje za fundamentalne dla jej interesów, ważne dla jej samorozumienia bądź dominującego dotąd sposobu interpretacji rzeczywistości. Zdarzenia te niosą w sobie potencjał zmiany – rozsadzają niejako – jak pisze Schwab-Trapp – istniejący w jakiejś kwestii konsensus społeczny i konwencjonalne oczekiwania. Zdarzenia takie stają się też swoistymi „punktami krystalizacji”, momentami, w których dochodzi do manifestacji, szczególnego rodzaju uwypuklenia i jednocześnie zanegowania koncepcji kulturowych, leżących w podstaw istniejącego porządku społecznego (Schwab-Trapp, 2002, s. 65).

Sam autor analizuje w swojej pracy zdarzenie dyskursywne, jakim była publiczna debata w Niemczech po podjęciu przez rząd decyzji politycznej o zaangażowaniu sił zbrojnych tego państwa w konflikt iracki. Jak pisze Schwab-Trapp, decyzja ta podzieliła społeczeństwo, ponieważ w istocie niosła ona w sobie propozycję radykalnej zmiany samodefiowania się niemieckiego społeczeństwa jako neutralnego, tj. nieangażującego się w konflikty militarne (Schwab-Trapp, 2002, s. 11-18).

Wydaje się, że debatę, jaka toczyła się w ostatnich latach w Polsce na temat obniżenia wieku inicjacji szkolnej, można również potraktować jako swoiste zdarzenie dyskursywne, w trakcie którego doszło do wyartykułowania wielu istotnych pytań o pożądany kształt naszej edukacji, ale też pytań bardziej fundamentalnych – o zakres legitymacji państwa do wprowadzania istotnych zmian reformujących system szkolny, zakres legitymacji rodziców do sprzeciwu wobec takiej zmiany czy też wartości, jakie powinny przez reformę być afirmowane. O tym, że były to pytania ważne, świadczyć może fakt, iż zostały one powtórzone w kontekście kolejnej zmiany oświatowej, jaką stała się likwidacja gimnazjów.

Projekt obniżenia wieku obowiązkowej skolaryzacji był jedną ze zmian edukacyjnych, które poruszyły rodzimą opinię publiczną w szczególny sposób. Ze względu na narastający opór społeczny, który towarzyszył implementacji tej zmiany, w 2013 r. MEN przeprowadziło szeroką kampanię promocyjno-informacyjną, której celem była poprawa społecznego wizerunku reformy<sup>1</sup>. W tym kontekście zrodził się pomysł badawczy,

---

<sup>1</sup> Opis zakresu działań MEN podejmowanych w tym kontekście można odnaleźć m.in. w *Sprawozdaniu z wykonania planu działalności Ministra Edukacji Narodowej za rok 2013 dla działu administracji rządowej oświata i wychowanie* dostępnym na stronie: [ps://bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2014/04/sprawozdanie-z-wykonania-planu-dziaalnoci-ministra-edukacji-narodowej-za-rok-2013-dla-dziau-administracji-rzadowej-owiata-i-wychowanie.pdf](https://bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2014/04/sprawozdanie-z-wykonania-planu-dzialalnoci-ministra-edukacji-narodowej-za-rok-2013-dla-dziau-administracji-rzadowej-owiata-i-wychowanie.pdf) (dostęp: 20.04.2018).



którego centrum stanowiło pytanie o to, w jaki sposób promotorzy reformy legitymizują w ramach tej kampanii proponowaną zmianę. Korpus dla badań stanowiły materiały promocyjne wytworzone na potrzeby wspomnianej kampanii MEN. Składały się na nie dwa cykle spotów, plakaty oraz ulotki. Dla potrzeb badań nagrania filmowe transkrybowano. Następnie zarówno teksty, jak i przekaz wizualny obecny w spotach, plakatach i ulotkach poddano analizie jakościowej, polegającej na identyfikacji elementów relewantnych dla postawionego pytania badawczego. Wyodrębnione w ten sposób fragmenty przekazu opatrzone hasłami odzwierciedlającymi ich treść, a następnie uporządkowano w grupy względnie jednorodne treściowo. W ten sposób udało się wyodrębnić cztery strategie legitymizowania zmiany propagowanej w kampanii MEN. W obrębie każdej z nich pojęcie szkoły łączy jest w przekazach z pojęciem rozwoju, choć na różne sposoby. Taki zabieg pozwolił wpisać w wizerunek reformy liczne pozytywne konotacje, jakie w języku polskim posiada słowo rozwój.

Gdy przyjrzymy się bliżej, w jaki sposób pojęcie szkoły połączono z pojęciem rozwoju, dostrzeżemy – jak już wspomniano – cztery strategie legitymizacji. W pierwszej pojęcie szkoły pojawia się w kontekście etapów rozwoju dziecka. Taka konstrukcja została wykorzystana w spocie „Rodzicu sześciolatka! Zajrzyj do szkoły!”<sup>2</sup>. Kolejne obrazy spotu przedstawiają dziecko, które najpierw zaczyna mówić, potem chodzić i wreszcie idzie do szkoły. Nie sposób wyobrazić sobie prawidłowego rozwoju bez opanowania umiejętności mówienia i chodzenia. Nie sposób wyobrazić też sobie prawidłowego rozwoju bez uczęszczania do szkoły. I tak jak mówić i chodzić zaczynamy w określonym przedziale wiekowym, tak też dla inicjacji szkolnej jest odpowiedni moment – szósty rok życia – argumentują przy pomocy prostej, niemalże bezsłownej historyjki obrazkowej twórcy kampanii. Wpisanie wczesnej skolaryzacji we wrodzoną logikę rozwoju w zręczny sposób odbiera argumenty przeciwnikom proponowanej zmiany. Nikt rozsądny nie pragnie, by jego dziecko rozwijało się wolniej – później nauczyło się mówić czy chodzić. Nikt rozsądny – zdają się przekonywać widzów autorzy spotu – nie powinien też pragnąć, by jego dziecko później rozpoczęło edukację szkolną. Przekaz, jaki dominuje w tym schemacie komunikacyjnym, brzmi: „Pójście do szkoły jest naturalnym etapem w rozwoju każdego człowieka”.

Drugi sposób legitymizowania reformy odnajdziemy w spotach, gdzie prezentowane są krótkie wypowiedzi rodziców ujawniających okoliczności podjęcia decyzji o wcześniejszej skolaryzacji. Ich treść sugeruje, iż decyzja ta była wtórna w stosunku do pragnień dziecka. To dziecko w pewnym momencie chciało iść do szkoły, a rodzice dostosowali swą decyzję do jego potrzeb. Przekaz, jaki dominuje w tym schemacie, brzmi: „Szkoła nie jest koniecznością, wynikającą z zewnętrznego nakazu, lecz odpowiedzią na wewnętrzne potrzeby rozwojowe dziecka”.

---

<sup>2</sup> Zarówno cytowane, jak i opisywane tutaj materiały audiowizualne wytworzone na potrzeby kampanii promującej reformę nie tylko były prezentowane w kanałach TV i radia w okresie luty-czerwiec 2013, ale także zostały zamieszczone na oficjalnej stronie internetowej MEN.

Ten przekaz stanowi niejako centrum kampanii MEN i stał się także jej mottem, bowiem wszystkie materiały opatrzone zostały wspólnym hasłem: „Mam 6 lat! Chcę poznać świat. Idę do szkoły!”.

Trzeci schemat komunikacyjny przedstawia szkołę jako miejsce najlepiej wspierające rozwój dziecka. Reprezentatywne dla tej grupy komunikatów byłyby dwa spoty zatytułowane „Mam 6 lat i chcę iść do szkoły”. Pierwszy z nich opiera swoje przesłanie na zestawieniu przedszkola i szkoły. To pierwsze ukazane zostaje jako środowisko, w którym dziecko nie znajduje już odpowiednich bodźców rozwojowych. Odczuwane przez dziecko braki przedszkola sprawiają, że nudzi się ono i pragnie pójść do szkoły, która – w domyśle – będzie w stanie więcej mu zaoferować. Drugi spot niesie podobny komunikat, przy czym tutaj szkoła zestawiona zostaje ze środowiskiem rodzinnym. Mali bohaterowie nagrania zadają swoim rodzicom typowe dla dzieci pytania z kategorii: „Mamo, tato, a dlaczego...?”. Filmowi rodzice wydają się tymi pytaniami zakłopotani, ponieważ nie potrafią udzielić na nie odpowiedzi. W tym momencie pojawia się przekaz zachęcający rodziców, by posłali dzieci do szkoły. W warstwie domyślnej powstaje komunikat, w którym szkoła urasta do rangi instytucji lepiej wspierającej rozwój umysłowy dziecka niż rodzina.

W trzech pierwszych schematach komunikacyjnych pojęcie rozwoju odnosiło się do dziecka. W ostatnim – czwartym schemacie to szkoła staje się podmiotem rozwoju. Szkoła zmienia się na lepsze – przekonują twórcy kampanii. Co jest istotą tej zmiany? Przede wszystkim przestaje być ona miejscem, w którym kończy się dzieciństwo. „Może gdyby to było lat temu kilkanaście, ja bym się wahał, czy dziecko w wieku sześciu lat wysłać do szkoły” – mówi w spocie jeden z rodziców. – „Tak rozumując, jak wielu z nas rozumuje: zabiera się dzieciństwo, skraca się dzieciństwo, okres zabaw itd. Tak, ale my nie zapominajmy, że jest trochę... jest dużo, a nie trochę postępu” (S1<sup>3</sup>). Dzięki owemu postępowi „zajęcia z sześciolatkami z pewnością wyglądają już inaczej niż niegdyś” – mówi wychowawczyni w innym spocie. „To są zajęcia, które polegają przede wszystkim na zabawie... Na nauce przez zabawę. Mamy wspaniałe wyposażone klasopracownie, które pozwalają na takie zdobywanie wiedzy przez dzieci. Mamy część zabawową i część, w której dzieci się uczą. Mamy mnóstwo różnych zabawek, które po części dzieci przynoszą ze sobą, po części sale mamy nimi wyposażone, tak aby dzieci czuły się przyjaźnie, aby im się tu miło spędzało czas” (S2).

„Jeszcze pierwszego września nie wiedziałam tak naprawdę, czy dobrze zrobiłam” – wyznaje jedna z mam. „Ale kiedy moje dziecko któregoś dnia wróciło ze szkoły i zapytało: «Mamo, to kiedy my się będziemy uczyć, bo my się tam cały czas bawimy?» To ja wiedziałam, że to jest (...) szkoła odpowiednio przystosowana do potrzeb mojego sześciolatka i treści podstawy programowej są skrzętnie przemycane w taki sposób, żeby dzieci nie zorientowały się, nie spostrzegły. Myślą, że się bawią, a w ten sposób się uczymy”(S3).

---

<sup>3</sup> Materiały promocyjne MEN, w których bohaterami krótkich wywiadów są uczniowie, rodzice i nauczyciele, nie posiadają własnych tytułów, stąd dla potrzeb analizy zostały oznaczone przeze mnie literą S i kolejnymi cyframi, które wskazują, że są to różne bądź te same spoty.

Ten komunikat: „Szkoła zmienia się na lepsze (miejsce nauki przez zabawę)” wzmocniony został dodatkowo poprzez odpowiedni dobór treści wizualnych, które towarzyszyły kampanii MEN. Ekspozowano w niej klasowe kącki zabaw wyposażone w kolorowy dywan i zabawki oraz uczniów bawiących się, wykonujących prace plastyczne i przebywających na wycieczce. Prawie nie występują w kampanii obrazy dzieci siedzących w ławkach i wykonujących szkolne zadania czytania czy też pisanie, kojarzące się w świadomości społecznej jako typowe dla okresu wczesnoszkolnego.

Vivien Schmidt (2008) proponuje analizować praktyki dyskursywne towarzyszące wprowadzaniu reform na trzech poziomach:

- a) filozofii, która kryje w sobie pewne ogólne idee tkwiące u podstaw czy też tworzące kontekst proponowanej zmiany;
- b) programu określającego główne problemy, które powinny zostać przez wprowadzaną zmianę rozwiązane;
- c) polityki, która precyzuje sposoby ich rozwiązania.

Jeśli spróbujemy schemat ten wykorzystać do analizy materiałów promocyjnych wytworzonych przez MEN, to zauważymy przede wszystkim, że trudno jest jednoznacznie określić filozofię czy też zaplecze ideowe tworzące podstawę proponowanej zmiany. Z jednej strony bowiem wpisanie postulatu wcześniejszej skolaryzacji we wrodzoną logikę rozwoju i potrzeb dziecka zdaje się nawiązywać do bogatej tradycji naturalizmu w naukach o wychowaniu i podkreślać orientację reformy na dobro ucznia. Warto przy tym zauważyć, że kampania MEN buduje obraz szkoły w konwencji – zdawałoby się – charakterystycznej dla J.J. Rousseau – który siłą dla swojej argumentacji czerpie często ze zderzenia dystopii i utopii. Mam tu na myśli utopię w jednym z aspektów tego słowa – to jest jako eutopos – dobre miejsce. Fakt, iż ten eutopos MEN wydaje się stosunkowo bliski rzeczywistości, to znaczy nie jest jednocześnie outopos – miejscem nieistniejącym nigdzie, ma tu drugorzędne znaczenie, jako że utopia nie musi mieć charakteru absolutnego. Istnieją również utopie relatywne – obrazy rzeczywistości alternatywnej – jeszcze wprawdzie niezrealizowane, co nie oznacza jednak, że niemożliwe do realizacji. Utopijność tych obrazów nie tkwi w tym, że są one dalekie od znanych nam realiów, ale raczej w tym, że oferują nam one realia w postaci wyidealizowanej. Schematu typowego dla filozofii J.J. Rousseau można się więc dopatrzeć w analizowanym materiale wszędzie tam, gdzie promowany przez MEN eutopijny wizerunek zreformowanej szkoły czerpie swą siłę ze zderzenia z rzeczywistością ukazaną w sposób dystopijny. Szkoła w materiałach promocyjnych MEN jest dobrym miejscem dla rozwoju nie tyle ze względu na jej własne cechy, ile raczej dlatego, że inne miejsca – przedszkole, rodzina i szkoła przeszłości – nie są miejscami sprzyjającymi rozwojowi dziecka. Ta zgodność argumentacji obecnej w materiale promocyjnym z koncepcją naturalizmu jest jednak pozorna – idea, która w sposób konieczny wpisuje rozwój dziecka w ramy instytucjonalne, wydaje się obca naturalizmowi. niespójność kontekstu ideowego reformy jest również konsekwencją obecności w promujących ją materiałach MEN drugiej linii argumentacyjnej, zbudowanej na oświeceniowej idei postępu społecznego.

## BIBLIOGRAFIA

- Andersen, S.S. i Eliassen, K.A. (red.). (1996). *The European Union: How democratic is it?* London – Thousand Oak – New Delhi: Sage.
- Angermuller, J. (2014). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. W: J. Angermuller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisl, J. Wedl, D. Wrana i A. Ziem (red.), *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. T. 2. Bielefeld: transcript Verlag, 16-36.
- Angermuller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisl, M., Wedl, J., Wrana, D. i Ziem, A. (red.). (2014). *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. T. 2. Bielefeld: transcript Verlag.
- Biernat, T. (2000). *Legitymizacja władzy politycznej. Elementy teorii*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dahl, R. i Stinebrickner, B., (2007). *Współczesna analiza polityczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- van Dijk, T.A. (2002). Badania nad dyskursem. W: T.A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 9-44.
- van Dijk, T.A. (red.). (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domański, H. i Rychard, A. (2010). Wstęp: o naturze legitymizacji i jej kryzysów. W: A. Rychard i H. Domański (red.), *Legitymizacja w Polsce. Nieustający kryzys w zmieniających się warunkach?* Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 7-29.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970*. Przeł. M. Kozłowski. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Garlicki, J. (2014). Legitymizacja systemu politycznego – poziomy , płaszczyzny, dylematy. W: J. Garlicki (red.), *Legitymizacja transformacji i systemu politycznego w Polsce*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 15-36.
- Garlicki, J. (red.). (2014). *Legitymizacja transformacji i systemu politycznego w Polsce*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Habermas, J. (1973). *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hayes-Renshaw, F. (1996). The role of the council. W: S.S. Andersen i K.A. Eliassen (red.), *The European Union: How democratic is it?* London – Thousand Oak – New Delhi: Sage, 143-164.
- Hurrelmann A., Schneider S. i Steffek J. (red.). (2007). *Legitymacy in an Age of Global Politics*. Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan.
- Kubin, T. (2014). *Legitymizacja systemu instytucjonalnego Unii Europejskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lipset, S.M. (1995). *Homo politicus. Społeczne podstawy polityki*. Warszawa: PWN.
- Ostrowicka, H. (2014). Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu. *Forum Oświatowe*, 2(52), 47-86.
- Rychard, A. i Domański, H. (red.). (2010). *Legitymizacja w Polsce. Nieustający kryzys w zmieniających się warunkach?* Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Schmidt, V. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303-326.
- Schneider, S., Nullmeier, F. i Hurrelmann, A. (2007). Exploring the Communicative Dimension of Legitimacy: Text Analytical Approaches. W: A. Hurrelmann, S. Schneider i J. Steffek (red.), *Legitymacy in an Age of Global Politics*. Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan, 126-155.
- Schwab-Trapp, M. (2002). *Kriegsdiskurse. Die politische Kultur des Kwieges im Wandel 1991-1999*. Opladen: Leske + Budrich.

- Sokół, W. (1997). *Legitymizacja systemów politycznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Śliwerski, B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wodak, R. i Krzyżanowski, M. (2011). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Przeł. D. Przepiórkowska. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>