

Justyna Dobrołowicz

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach**

E-mail: justdo@ujk.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5261-5224

Nauczyciel w czasie edukacji zdalnej w polskich tygodnikach opinii. Analiza dyskursu**

Summary

TEACHERS DURING REMOTE EDUCATION IN POLISH WEEKLY OPINION MAGAZINES.
DISCOURSE ANALYSIS**

The aim of the research presented in this article is to identify the ways in which the opinion-forming press presents teachers and their remote work with students. I assume that by constructing press statements: mentioning or concealing certain topics, using specific linguistic forms – journalists influence what readers think about Polish teachers, how they evaluate their attitude to work and its effects. The problems raised in the research fall within the field of pedeutology – a pedagogical subdiscipline examining the teaching profession. Pedeutology helps to understand the specificity of a teacher's work, analyses its determinants, creates models of professional competences. I have made the subject of my research the press discourse understood as a communication activity, as a result of which we learn to think about the world in a certain way. Although the concept of discourse is currently a useful and popular research category, it still causes many definition difficulties. I am closest to the sociological perspective of understanding discourse, according to which discourse has a specific power to create the world, because it provides its participants with ways of understanding reality. Getting to know the press discourse about teachers is therefore a very important matter, the way of writing about this professional group determines how people perceive it and how to behave towards it. The method of analysing the 18 press texts selected for the study is a critical discourse analysis, which was used to answer the following research question: what linguistic means were used in the discourse on teacher's remote work and what the effects of this discourse may be. In the analysed texts about

* Adres: Instytut Pedagogiki UJK, Zakład Badań nad Edukacją, ul. Krakowska 11, 25-029 Kielce

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

distance education, mainly expressions with a clearly negative semantic character are used, which in turn leads to discrediting teachers and shapes the belief about the crisis situation in education.

Keywords: discourse, critical discourse analysis, opinion-forming press, teacher, remote education

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Analizując postawy społeczne wobec nauczycieli, dostrzegam powszechną niechęć wobec tej grupy zawodowej. Szukając przyczyn takiej sytuacji, przyjrzałam się dyskursowi prasowemu na temat nauczyciela. Istnieją bowiem liczne argumenty przemawiające za tym, że współczesny człowiek buduje swoje wyobrażenia o społeczeństwie, opierając się na tym, czego dowiaduje się z mediów. Zakładając determinujący wpływ przekazów medialnych na wszystkie sfery życia społecznego, sądzę, że także sposób, w jaki opiniotwórcza prasa przedstawia nauczycieli, jest dla wielu czytelników ważnym źródłem wiedzy o tym, jak funkcjonuje ta grupa zawodowa. Wiedzy, trzeba dodać, przyjmowanej często bezkrytycznie, gdyż dziennikarze prasowi cieszą się zaufaniem społecznym i uznawani są za ekspertów. Chociaż w ostatnim czasie, na skutek rozwoju mediów elektronicznych, prasa straciła nieco na popularności, jednak wiarygodność dziennikarzy prasowych pozostaje wysoka. Wiele osób czyta opiniotwórczą prasę w wersji cyfrowej w Internecie, i w tej formie dociera ona do liczного grona odbiorców.

Celem badań, które referuję w niniejszym artykule, jest rozpoznanie sposobów, w jakie opiniotwórcza prasa przedstawia nauczycieli i wykonywaną przez nich zdalną pracę z uczniami. Zakładam, że poprzez konstruowanie prasowych wypowiedzi: poruszanie lub przemilczanie pewnych tematów, używanie konkretnych form lingwistycznych – dziennikarze wpływają na to, co czytelnicy myślą o polskich nauczycielach, jak oceniają ich stosunek do pracy oraz jej efekty. Jak twierdzi Gerlinde Mautner, odnosząc się do analizy gazet, czasopism i innych mediów drukowanych w kontekście jakościowej analizy dyskursu, media drukowane:

[...] w bardzo dużym stopniu odzwierciedlają główny nurt społeczny (albo jeden z takich nurtów, biorąc pod uwagę, że w pluralistycznych społeczeństwach jest ich zwykle więcej).

Jeśli jesteśmy zainteresowani dyskursami dominującymi, a nie głosami dysydentów czy społecznych odmińców, oczywistymi źródłami, do których można się zwrócić, są dla nas największe gazety codzienne i tygodniki. Innym blisko powiązaniem argumentem, uzasadniającym wartość tych mediów dla badań społecznych, jest wywierany przez nie wpływ (Mautner, 2011, s. 54).

Analiza dyskursu jako metoda poznawania rzeczywistości społecznej

Przedmiotem badań uczyniłam prasowy dyskurs rozumiany jako działanie komunikacyjne, w wyniku którego uczymy się w pewien sposób myśleć o świecie. Choć pojęcie dyskursu jest obecnie użyteczną i popularną kategorią badawczą, ciągle przysparza wielu trudności definicyjnych, które wynikają z tego, że jest ono stosowane do oznaczenia rozmaitych aspektów zjawisk językowych, społecznych i poznawczych.

W podejściu lingwistycznym, które dominuje w naukach humanistycznych w analizie dyskursu, badania skoncentrowane są na warstwie językowej tekstów pisanych, zaś sam dyskurs definiowany jest jako używanie języka, i na pierwszy plan wysuwane jest zagadnienie formowania wypowiedzi, jej formy lingwistycznej i funkcji w danym tekście. Lingwistyka koncentruje swoją uwagę na strukturalnym opisie dyskursu traktowanego jako wytwór (Grzmil-Tylutki, 2010, s. 15–20). Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu znacznie bardziej niż na cechach strukturalnych tekstu skupia się na rzeczywistości pozajęzykowej, którą stanowi kontekst badanych wypowiedzi. Od kontekstu zależy bowiem, jaki dyskurs jest wytwarzany, i jak jest on odbierany. Dyskurs w ujęciu socjologicznym jest zazwyczaj rozumiany jako działanie komunikacyjne, analiza dyskursu zaś ma na celu zbadanie, jakie funkcje on pełni i jakie są kulturowe uwarunkowania użycia języka. W perspektywie socjologicznej dyskurs posiada swoistą moc tworzenia świata, dostarcza bowiem jego uczestnikom sposoby rozumienia rzeczywistości (Trutowski, 2004). W pedagogice zaś dyskurs można rozumieć na trzy sposoby. Po pierwsze jako określony sposób budowy wypowiedzi na temat edukacji, operujący argumentacją, elementami perswazyjnymi lub ekspresyjnymi; służy on przedstawieniu pewnego rodzaju porządku czy hierarchii, ustaleniu co w rzeczywistości edukacyjnej jest ważne, a nawet co jest prawdziwe; ta sama rzeczywistość nabiera innych sensów i znaczeń w zależności od dyskursu, w jaki jest włączona i jaki ją kreuje. Po drugie – dyskurs to obecny w praktyce szkolnej i wychowawczej określony gatunek mowy. I po trzecie –

w pedagogice dyskurs bywa postrzegany jako zdarzenie interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesie pedagogicznym i przyjmuje wówczas postać rozumowania, argumentowania, roztrząsania, rozmowy lub debaty (Śliwerski, 2009, s. 39).

Inaczej klasyfikuje odmiany analizy dyskursu Hanna Grzmil-Tylutki (2010), wskazując we współczesnej analizie dyskursu dwa nurty, czy raczej dwie szkoły: francuską oraz anglosaską. Francuska koncepcja analizy dyskursu rozwija się od 1983 r. i koncentruje swoją uwagę na analizach językoznawczych. Odeszła ona zarówno od koncepcji dyskursu Foucaulta, jak i innych przedstawicieli francuskiej ponowoczesności, a wywodzi się głównie z nauk filologicznych i z badań tekstów. Przedmiotem jej zainteresowania są dyskursy pisane, konstruowane na potrzeby badań. Badaczy interesuje głównie ich warstwa językowa. Anglosaska szkoła analizy dyskursu mieści się w nurcie socjolingwistycznym i skupia swoje zainteresowania na aktualnych problemach społecznych, a jej celem jest rozpoznanie struktury społecznej i politycznej, które odbijają się w dyskursie. Głównym przedstawicielem anglosaskiej analizy dyskursu jest van Dijk. W redagowanym przez siebie czasopiśmie *Discourse and Society* sformułował on założenia nowej metody badawczej, którą nazwał *Critical Discourse Analysis* (Krytyczna Analiza Dyskursu – KAD) (1993). Pozwala ona demaskować wyrażane, utrwalane i legitymizowane w dyskursie negatywne zjawiska, jak: nierówności, nadużycia, dyskryminacja, dominacja.

Analiza dyskursu przeprowadzona w tym artykule bazuje na teorii Teuna A. van Dijka (2001), który przekonany o silnych powiązaniach języka, myślenia i działania, twierdzi, że język jest formą działania społecznego kształtującą rzeczywistość pozajęzykową. Tworząc swoją koncepcję dyskursu, van Dijk wykorzystał prace Michela Foucaulta (1977, 2002) francuskiego filozofa, któremu nauki społeczne zawdzięczają upowszechnienie pojęcia dyskursu, zajmującego centralne miejsce w jego filozofii. Foucault używa terminu „dyskurs” dla określenia sfery umiejscowionej pośrednio między językiem rozpatrywanym w sposób abstrakcyjny, formalny (*la langue*) a konkretnymi faktami mówienia (*la parole*). Dyskursy to przede wszystkim praktyki formujące zjawiska czy sytuacje, o których mówią. Poprzez dyskurs narzuca się ludziom sposoby rozumienia różnych zjawisk i rzeczy. Uznanie czegoś przez społeczeństwo za dobre, słuszne, właściwe i normalne nie wynika z jakichś szczególnych właściwości czy zalet. Decyduje o tym wyłącznie dominujący w społeczeństwie dyskurs (Foucault, 1980).

Analiza dyskursu niesie olbrzymie możliwości poznawcze i może być skutecznie wykorzystywana w badaniu różnych tekstów, zarówno mówionych, jak i pisanych. Przedmiotem analizy dyskursu może być w zasadzie każda praktyka społeczna. Współcześnie z uwagi na wysoki stopień mediatyzacji rzeczywistości społecznej, zainteresowanie badaczy społecznych skupia się głównie na badaniu dyskursu medialnego. Obie wskazane perspektywy analizowania dyskursu – lingwistyczna i socjologiczna – są umieszczone w deskryptywno-eksplanacyjnym nurcie badawczym. Umożliwiają one bowiem opis i wyjaśnienie analizowanej rzeczywistości. Odminną perspektywą badawczą jest krytyczna analiza dyskursu. Dla zrozumienia istoty tej metody badawczej konieczne jest uznanie, że każde zjawisko społeczne oddziałuje na język, język zaś ma wpływ na sferę społeczną. Krytyczna analiza dyskursu ma na celu uświadomienie, że język nie jest tylko naturalnym i neutralnym narzędziem, ale raczej nośnikiem systemu przekonań i wartości wyznawanych przez jednostki. Krytyczna analiza dyskursu umożliwia nie tylko opisanie i zinterpretowanie funkcji języka w świecie społecznym, ale także ujawnienie mechanizmów, za pomocą których język jest wykorzystywany przez władzę, by wyzyskiwać rządzonych (Howarth, 2008, s. 17). Zwolennicy metody krytycznej są zainteresowani rozwiązaniem istotnych problemów społecznych i to właśnie te problemy, a nie naukowe teorie są dla nich ważne. Zagadnieniami badawczymi KAD są problemy i kwestie życia społecznego np. pozycja grup mniejszościowych (kobiety, imigranci, mniejszości seksualne, ludzie starzy) we współczesnym społeczeństwie czy problemy wykluczenia, rasizmu, antysemityzmu. Badacze osadzeni w tym nurcie muszą zrezygnować z postawy obiektywistycznej (możliwej w wypadku opisywania rzeczywistości społecznej) na rzecz postawy krytycznej.

Z wypowiedzi wielu badaczy wynika (Wodak, 2011, s. 11–29; Szacki, 2002, s. 902–907), iż istotą dyskursu jest nie tyle mówienie o rzeczywistości, ile prezentowanie sposobów jej rozumienia i przez to nadawanie jej sensu. Tę cechę dyskursu Teun van Dijk określił następująco:

Rozumiejąc teksty, ludzie budują stopniowo nie tylko reprezentacje tekstu i kontekstu, ale też – w ramach tzw. modeli mentalnych – reprezentacje zdarzeń albo działań, o których dyskurs opowiada. To, co zwykle zapamiętujemy z danego przekazu, nie zawiera się w konkretnych słowach, ani nawet ich znaczeniach lub funkcjach, ale raczej w modelach, które stanowią schematyczne reprezentacje naszych (subiektywnych) wyobrażeń o danym zdarzeniu lub sytuacji (van Dijk 2001, s. 28).

Metoda i organizacja badań

Mautner (2011, s. 63–72) przedstawiając zasady jakościowej analizy dyskursu, zaznaczyła, że umożliwiała ona poznanie stanowiska, jakie w danej sprawie wyrażają autorzy tekstów, nawet jeśli stanowisko to nie jest wyraźnie deklarowane. Przyjęcie tej metody umożliwi wskazanie środków językowych stosowanych do takiego pozycjonowania czytelnika, aby przyjął on określony punkt widzenia. W prowadzonych badaniach jakościowa analiza dyskursu posłużyła do rozwiązania następującego problemu badawczego: jakich środków językowych użyto w prasowym dyskursie na temat zdalnej pracy nauczycieli i jakie mogą być społeczne efekty tego dyskursu.

Materiał badawczy stanowi 18 tekstów na temat zdalnej edukacji opublikowanych między 18 marca a 31 grudnia 2020 r. w 164 numerach popularnych polskich tygodników opinii: „Polityka”, „Newsweek”, „Gość Niedzielny” i „Przegląd”. Mimo że badany problem nie wywołuje polaryzacji opinii politycznych (Mautner, 2011, s. 61), zadbałam o dobór czasopism związanych z różnymi poglądami politycznymi. Dwa tytuły, mające najwyższe notowania w rankingu sprzedaży prasy, to jest „Newsweek” i „Polityka”, prezentują profil liberalny. Poglądy ideowe i polityczne polskiego społeczeństwa są jednak znacznie mocniej zróżnicowane, dlatego do tych dwóch tytułów dodane zostały jeszcze dwa, wyrażający poglądy lewicowe („Przegląd”) i poglądy katolickie („Gość Niedzielny”). Dzięki takiemu doborowi czasopism mogłam sprawdzić, w jaki sposób czasopisma skierowane do różnych grup odbiorców, kształtują ich opinie i poglądy na temat zdalnej pracy nauczycieli.

Kierując się ustaleniami prasoznawcy Tomasza Mielczarka (2018), na potrzeby prowadzonych analiz przyjąłam, że szczególną cechą opiniotwórczej prasy jest komentowanie znanych powszechnie informacji. Tygodniki opinii spełniając w ograniczonym stopniu funkcje informacyjne, koncentrują się na kształtowaniu opinii publicznej i postaw społecznych czytelników poprzez interpretowanie i komentowanie znanych informacji. To interpretowanie i komentowanie jest sprawą nader ważną, gdyż sposób pisania o danej rzeczywistości, rozstrzyga o tym, jak ludzie ją rozumieją i jak w niej żyją.

Ponieważ realizowany projekt ma charakter jakościowy i zastosowanie losowego doboru próby nie byłoby podejściem właściwym, zdecydowałam, że analizie poddam 18 tekstów na temat zdalnej edukacji, czyli wszystkie, które ukazały się w tym okresie w wybranych tygodnikach. Analiza wybranych do

badania tygodników, pozwoliła wybrać cztery teksty dotyczące bezpośrednio pracy nauczycieli. Teksty te, skoncentrowane były na problemach, z jakimi boryka się ta grupa zawodowa. Po jednym takim tekście opublikowały „Gość Niedzielny” (Rożek, 2020) i „Przegląd” (Żuber-Zielicz, 2020b), a dwa teksty ukazały się w czasopiśmie „Newsweek” (Świąchłowicz, 2020; Tomczuk, 2020c).

Ze względu na obszerność analizowanego materiału badawczego ograniczyłam analizę do dwóch spośród wskazanych zasobów, przyjrzałam się lekko analizowanych tekstów i strategiom argumentacyjnym stosowanym przez ich autorów.

Prasowy dyskurs na temat zawodu nauczyciela

Prezentując wyniki badania prasowego dyskursu na temat zdalnej pracy nauczycieli w czasie pandemii COVID-19, przeprowadzę analizę lingwistyczną wybranych tekstów, która pozwoli zidentyfikować stanowisko jakie w danej sprawie wyrażają autorzy tekstów, nawet jeśli nie jest ono wyraźnie określone. Ujawnienie zastosowanych przez autora prasowego tekstu mechanizmów językowych, pozwoli poznać jego poglądy, opinie, intencje.

Leksyka

Analiza leksyki wymaga od badacza, rozpoznania reguł dobierania, przez autorów tekstów, słów zwłaszcza o zabarwieniu oceniającym. Ważne są tu zarówno wyrażenia o ujemnej, jak i o dodatniej biegunowości. Dzięki temu możliwe jest poznanie stanowiska autora dziennikarskiego tekstu wobec zdalnej edukacji – nawet wtedy, gdy nie jest ono sformułowane wprost.

W analizowanych tekstach o pracy nauczycieli w zdalnej edukacji stosowane są głównie wyrażenia o jednoznacznie negatywnym nacechowaniu semantycznym, co w efekcie prowadzi do dyskredytacji tej formy szkolnych zajęć oraz kształtuje przekonanie o kryzysowej sytuacji w edukacji. Oto wyrazisty przykład takiej właśnie wypowiedzi:

Nawet jeśli nauczyciele nie przyznają się do kryzysu psychologicznego, nawet jeśli próbują sobie dawać radę, za jakiś czas zapłacą zdrowiem psychicznym i fizycznym. [...] Niepokój nauczycieli wzmacnia podejście MEN do pandemii: jakoś to będzie; jak się pojawią zagrożenia, najwyżej szkoły się zamkną (Iglińska, 2020a, s. 9).

Za pomocą wybranych słów oskarża się nauczycieli o bezradność i niekompetencję: „przecież ja nawet nie mam Facebooka, to jak mam obsługiwać inne aplikacje? A co to w ogóle są te aplikacje?”; „nauczyciele opowiadają, że są psychicznie wykończeni”; „nauczyciele nie są przygotowani do prowadzenia zdalnej nauki”; „nauczyciele się przestraszyli”; „nie wyrabiamy już na zakrętach”; „nie nazwałabym nauką tego, co się teraz dzieje” (Tomczuk, 2020a); „nauczyciele są zdemotywowani, zniesmaczeni, bez radości pracy” (Igielska, 2020a, s. 9); „część z nas nie umie prowadzić ciekawych zajęć online, bo nikt na studiach nas tego nie uczył” (Kim, 2020, s. 36); „Na razie nauczyciele robią swoje. Jeszcze może nie są wypaleni, ale już na pewno pozbawieni motywacji” (Igielska, 2020a, s. 10); „Wszyscy już ledwo ciągniemy: rodzice, uczniowie i ja [nauczyciel]” (Tomczuk, 2020c, s. 28). Dyskredytację nauczycieli wzmacniają stosowane przez autorów tekstów metafory: „szkolna prowizorka” (Tomczuk, 2020a, s. 28); „szkoła w pułapce” (Tomczuk, 2020b, s. 26); „e-fikcja ministra Piontkowskiego” (Igielska, 2020b, s. 12); „dwie strony barykady” (Kim, 2020, s. 37).

Opiniotwórcza prasa zwraca uwagę, że w sytuacji przejścia szkoły na zdalne nauczanie, pedagogzy pozostawieni zostali bez jakiegokolwiek pomocy. W ciągu kilku dni musieli uzupełnić, zwykle z własnych funduszy, sprzęt komputerowy, opanować nowe metody prowadzenia lekcji, nauczyć się korzystać z komputerowych programów i aplikacji. „Stanęliśmy na głowie, żeby nie zawieść, koledzy zmieniali abonamenty internetowe na większe, kształcili się, płacili za prąd nawet o 150 złotych więcej. A wszystko za własne pieniądze, żeby lepiej wykonywać pracę” (Tomczuk, 2020c, s. 31). Typowymi emocjami odczuwanymi przez polskich nauczycieli są samotność, zniechęcenie i złość. Polski nauczyciel, inaczej niż pedagogzy w innych europejskich krajach, nie ma kogo poprosić o pomoc w rozwiązywaniu problemów zdalnej edukacji. Wiosną 2020 r. wszystkie podmioty edukacji wyraźnie odczuły brak wspólnej przestrzeni – znanej nauczycielom i uczniom – do zdalnego kształcenia: „nie sposób [...] mówić o jakimkolwiek spójnym systemie e-learningu, w którym przeciętny nauczyciel w razie potrzeby byłby w stanie szybko i swobodnie się poruszać” (Cieśla, 2020a, s. 17). Rzeczywiście sytuacja nauczycieli, zmuszonych realizować zdalną edukację, była i jest bardzo trudna. Pandemia postawiła ich wobec nowych wyzwań, z którymi muszą radzić sobie sami. Problem ten poruszają autorzy nie tylko polskich artykułów (Der Spoel i in., 2020). Przeprowadzone w roku 2020 badania polegające na porównaniu oczekiwań wobec zdalnej edukacji dwustu holenderskich nauczycieli, formułowanych przed przejściem na zdalne nauczanie i doświadczeń zdobytych podczas miesiąca pracy zdalnej, wykazały

istnienie u nauczycieli potrzeby dostępu do materiałów edukacyjnych dla kształcenia zdalnego i poznania zasad skutecznej pracy online.

Powszechnym doświadczeniem było ogromne zmęczenie nauczycieli, którzy muszą pracować znacznie więcej niż zwykle. „Praca w pandemii rozciąga się na cały dzień. Rano prowadziłam zajęcia dla większości, a po południu rozmawiałam z tymi, którzy nie mogli uczestniczyć rano” (Tomczuk, 2020c, s. 31). „Normalnie nie odbieram [telefonu] po 22:00, ale w pandemii zdarzały się telefony o północy i później. Pracowałam na dwóch etatach: szkolnym i poradni psychologiczno-pedagogicznej, 24 godziny na dobę. Dosłownie [...]” (Tomczuk, 2020c, s. 29). Przemęczenie nauczycieli spowodowane zostało brakiem systemowych rozwiązań, które pozwoliłyby sprawnie organizować pracę. Nauczyciele z innych europejskich krajów otrzymali dokładne instrukcje określające wymagania wobec uczniów i wobec nauczycieli. „[Nauczycielka Ewa Wójcicka] wspomina, że początki zdalnego nauczania były straszne, nie wiadomo, ile zadawać, jak znajdować atrakcyjne materiały. Siedziała przy komputerze po 16 godzin! Efekt? Pretensje rodziców, że za dużo zadaje (Tomczuk, 2020c, s. 31).

Mimo tak poważnego ich zaangażowania nauczyciele zauważają lekceważenie i złe traktowanie siebie i swojej pracy przez uczniów i ich rodziców. „To, jak odzywają się do nas rodzice i dzieci, graniczy z chamstwem” (Tomczuk, 2020c, s. 29); „Rodzice zakładali, że nauczyciele są za zdalnym nauczaniem, bo wtedy nic nie muszą robić. Nauczyciele odbierali te zarzuty jako wielką niesprawiedliwość, bo teraz czasem robią więcej niż przy nauczaniu stacjonarnym” (Kim, 2020, s. 37). W takiej atmosferze trudno liczyć na pomoc i wsparcie rodziców, dzięki któremu zdalna edukacja mogłaby być bardziej efektywna. „W ostatnich latach [rodzice] dostali od państwa przyzwolenie na złe traktowanie nauczycieli” (Tomczuk, 2020c, s. 29). Na to zjawisko zwraca uwagę Henryka Kwiatkowska, pisząc o materialnym i prestiżowym zdegradowaniu nauczycieli jako grupy zawodowej. W latach wcześniejszych (do końca lat 70. XX w.) „w polityce państwa obecna była retoryka podkreślająca znaczenie misji, którą pełnią w społeczeństwie nauczyciele” (Kwiatkowska 2005, s. 122). Od kilkunastu lat rzeczywistość w jakiej funkcjonujemy ma wszystkie cechy neoliberalizmu, czyli ideologii fetyszyzującej wolny rynek, którego prawa decydują o każdej sferze ludzkiego życia. Trudno dziś zostać polskiemu nauczycielowi mistrzem i autorytetem. Minęły bowiem czasy, gdy o wartości człowieka decydowały przymioty intelektualne, duchowe, moralne. Dziś gdy wartość człowieka mierzona jest stanem materialnego posiadania, nauczycieli traktuje się

jak ludzi przegranych. Uczniowie słusznie uważają, że w neoliberalnej gospodarce rynkowej profesjonalny i kompetentny pracownik powinien być odpowiednio wynagradzany. Wielu zastanawia się, dlaczego nauczyciele pozwalają na takie traktowanie siebie i swojego zawodu. Takie wątpliwości uczniów i ich rodziców nie ułatwiają nauczycielom wykonywania zawodu.

Małgorzata Żuber-Zielicz pisze o narastającym kryzysie kadrowym w publicznych szkołach średnich w wielkich miastach. Pandemia skutkuje nieobecnością w pracy wielu doświadczonych nauczycieli, którzy coraz częściej korzystają ze zwolnień lekarskich, urlopów dla poratowania zdrowia lub – w obawie o własne zdrowie – przechodzą na emeryturę; w tej sytuacji dyrektorzy szkół, bezpośrednio odpowiedzialni za edukację, zatrudniają w szkole nauczycieli ze Wschodu, studentów, schorowanych emerytów albo też obciążają zatrudnioną kadrę dużą liczbą godzin nadliczbowych. „Jakość edukacji prowadzonej przez taką kadrę, doliczając jeszcze skutki pandemii, drastycznie spada” (Żuber-Zielicz, 2020b, s. 33). Podobne problemy kadry pedagogicznej omawia na łamach „Newsweeka” Małgorzata Świąchowicz, która zauważa, że w sytuacji zagrożeń epidemiologicznych i trudnych warunków, coraz więcej starszych nauczycieli odchodzi z pracy. „Od kilku lat dostajemy w twarz. Najpierw reformą, której nikt z nami nie konsultował. Później tym, jak potraktowano nasze postulaty strajkowe. [...] A teraz pandemia” (Świąchowicz, 2020, s. 31). Pełen goryczy artykuł zatytułowany *Dostajemy w twarz* skłania do refleksji nad przyszłością polskiej edukacji. Czy wobec problemów organizacyjno-kadrowych uda się nauczycielom, którzy nadal pracują w szkole, zrealizować program nauczania?

Dla efektu retorycznego dziennikarze prasowi często stosują liczby, podkreślające zagrożenia ze strony zdalnej edukacji. Zabieg ten dobrze obrazuje następujący tekst:

Minister zawiesił zajęcia w 12 tys. przedszkoli i w 24 tys. szkół publicznych i niepublicznych, z których korzysta 6 mln dzieci i nastolatków. Zajęcia dydaktyczne zawieszono również w ponad 400 uczelniach publicznych i niepublicznych. Czasowo zamknięto 5 tys. żłobków i klubów dziecięcych (Cieśla, 2020a, s. 15).

Strategie argumentacyjne

W dyskursie ważną rolę odgrywają strategie argumentacyjne, polegające na budowaniu porozumienia między autorem tekstu a czytelnikiem. Repertuar zabiegów służących wytwarzaniu takiego porozumienia jest bogaty, najczęściej

stosowane to: pytania retoryczne, odwoływanie się do „siły zdrowego rozsądku”, oraz budowanie wspólnoty „my”, opartej na podobieństwie interesów autorów tekstów z czytelnikami.

Pytania retoryczne zadawane są nie po to, by uzyskać na nie odpowiedź, lecz w celu skłonienia odbiorcy do przemyśleń na określony temat lub do podkreślenia wagi problemu, o którym się mówi; dzięki stosowaniu pytań retorycznych nawiązuje się lepszy kontakt z odbiorcą, gdyż tworzona jest wspólna płaszczyzna porozumienia. Zabieg polegający na stawianiu pytań retorycznych jest powszechnie stosowany przez autorów analizowanych tekstów. „A ja pytam, co MEN zrobiło, żeby nas [nauczycieli] przygotować na taką sytuację?” (Tomczuk, 2020a, s. 30); „Czy zdalne jest osiągalne?” (Cieśla, 2020a, s. 17); „Minister Piontkowski wyraźnie podkreślił, że w sytuacji kryzysu najważniejsza jest realizacja podstawy programowej [...] Czy w czasie tak głębokiego kryzysu właśnie to jest najważniejsze? Czy to nadal edukacja?” (Kolańska-Bazan, 2020, s. 25); „w świetle tych relacji i narzeków zasadne staje się pytanie, o co w całym tym zdalnym nauczaniu chodzi?” (Cieśla, 2020b, s. 21); „co minister wie o nauczaniu?” (Tomczuk, 2020a, s. 31); „jak długo to pociągniemy?” (Tomczuk, 2020a, s. 30). Pytania retoryczne są częstym zabiegiem stosowanym przez autora tekstu *To nie ich wina* (Rożek, 2020), w którym autor staje w obronie kilku nauczycielek występujących w telewizyjnym paśmie „Szkoła w TVP”. Przy pomocy pytań retorycznych autor stanął w obronie ośmieszonych nauczycielek, które nie poradziły sobie z prowadzeniem lekcji w telewizji. „Gdzie był kierownik planu, który przypilnowałby rekwizytów czy pomocy naukowych? [...] Gdzie był realizator, który pilnowałby kadrów i ustawienia kamery? [...] Kto o zdrowych zmysłach stawia przed kamerą osobę bez przygotowania, bez prób kamerowych i bez jakiegokolwiek wsparcia, zakładając, że udźwignie 25 minut mówienia?”.

Inne strategie argumentacyjne są znacznie słabiej reprezentowane w analizowanych prasowych materiałach. Udało się odnaleźć tylko jeden tekst, którego autor, argumentując swoje stanowisko, odwołują się do „siły zdrowego rozsądku”. W „Newsweeku” krytyczna ocena zdalnej edukacji oparta jest na stereotypowej, zdroworozsądkowej opinii. „To był zmarnowany semestr. Trzeba się z tym pogodzić. [...] Zdalne nauczanie było takie, jakie jest polskie społeczeństwo: rządziło kombinowanie, oszukiwanie, naginanie okazji. Gra pozorów, fikcja, na którą wszyscy się godziliśmy” (Tomczuk, 2020b, s. 29). Warto dodać, że pierwsza część powyższego cytatu została wyróżniona dużą czerwoną czcionką. To spowodowało, że fragment bardzo mocno wyróżnił się z całego artykułu.

Dziś widać wyraźnie szkodliwość takiego dyskursu o zdalnej edukacji. Mimo niechęci wobec tej formy edukacji przez prawie cały kolejny rok szkoły były zamknięte, a uczniowie realizowali zdalną naukę. Uważam, że prasowy dyskurs na początku pandemii powinien wyciszać lęki rodziców przed kontynuacją zdalnej nauki. Tymczasem prasowe teksty podsycają lęk przed nią i utwierdzają rodziców w przekonaniu, że zdalna edukacja nie może być skuteczna. O tym, że możliwe jest zaakceptowanie przez rodziców zdalnej nauki, świadczą wyniki badań ankietowych, mających na celu poznanie doświadczeń i opinii rodziców na temat nauki dzieci prowadzonej na odległość (Garbe i in., 2020). Gdy wiosną 2020 r.; szkoły na całym świecie rozpoczęły edukację na odległość, znacznie większa odpowiedzialność za uczenie się dzieci spadła na rodziców.

Podsumowanie i wnioski

Dyskurs na temat zdalnej pracy nauczycieli, jaki toczył się na łamach analizowanych przeze mnie opiniotwórczych czasopism, przekazał czytelnikom wyraźne sygnały o znikomych jej efektach. Pandemia postawiła nauczycieli wobec nowych wyzwań, do których nie byli przygotowani i z którymi musieli radzić sobie zupełnie sami. Wiosną 2020 r. odpowiedzialność za organizację zdalnego kształcenia została przerzucona z poziomu rządowego na samorządy i dyrektorów szkół: „kiedy się pali, szkołom daje się autonomię” (Igielska, 2020b, s. 12). Choć wcześniejsze próby samodzielności dyrektorów były przez Ministerstwo torpedowane, teraz właśnie dyrektorzy musieli samodzielnie, bez jakiegokolwiek wsparcia, podejmować trudne decyzje. Dziennikarze zwracali uwagę także na poważne zaniedbania w zakresie cyfryzacji szkół. W analizowanych tekstach pisano także, że wielkim błędem MEN było wymaganie od nieprzygotowanych do zdalnej pracy uczniów i nauczycieli formalnej realizacji podstawy programowej. „Dla oświatowej biurokracji najważniejsze [...] były kwestie czysto biurokratyczne – formalna «realizacja podstawy programowej» oraz jej dokumentowanie, oceny i frekwencja” (Żuber-Zielicz, 2020a, s. 45). Spowodowało to olbrzymie przemęczenie uczniów, którzy musieli samodzielnie zdobywać wiedzę i umiejętności. „Zdaniem blisko 80 proc. [rodziców] szkoła online nie uczy, za to egzekwuje i wymaga – za dużo. [...] „Przeczytaj w podręczniku od strony X do strony Y”, „Zapoznaj się z filmem na YouTube, poszukaj w Wikipedii. A potem – zrób” (Bunda, 2020, s. 32). Tak zorganizowana

edukacja unicestwiła możliwość rozwoju uczniów i uniemożliwiła twórczą pracę nauczycieli.

Krytykę zdalnej edukacji uznać można za słuszną, niepokoi jednak poziom tych krytycznych opinii. Próżno szukać w nich jakichś konstruktywnych treści. W analizowanym dyskursie nie podjęto próby wyjaśnienia czytelnikom istoty zdalnej edukacji i tego, jaki tkwi w niej potencjał. Dziennikarze koncentrowali uwagę na brakach, błędach i niedoskonałościach, przez co nie dostrzegali szans, jakie stwarza taki rodzaj nauczania i uczenia się. Być może poznanie możliwości zdalnej edukacji zachęciłoby część rodziców do uzupełnienia wyposażenia dzieci w niezbędny do zdalnej edukacji sprzęt, a to usprawniłoby pracę nauczycieli. Poza tym zdalna edukacja może stać się szansą na nawiązanie dobrych, partnerskich relacji między rodzicami i nauczycielami; powszechne jest przecież przekonanie, że kontakty na linii rodzina–szkoła wymagają gruntownych przeobrażeń i ciągle poszukuje się sposobów ich naprawienia. Podczas zdalnej edukacji, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, rodzice angażują się w edukację swoich dzieci, na bieżąco śledzą ich postępy, dostrzegają trudności, rozumieją porażki. Obecność rodziców podczas zdalnych lekcji pozwala im poznać nauczycieli realizujących edukacyjne zadania. Nigdy wcześniej nie było takich możliwości. Dzieci przekazywały rodzicom subiektywne, często nieprawdziwe, informacje o nauczycielach, o ich wymaganiach, o sposobach oceniania. Te subiektywne oceny uczniów były dla części rodziców podstawą do tworzenia negatywnych opinii na temat szkoły. To z kolei uniemożliwiało nawiązanie prawidłowych, partnerskich relacji między dwoma najważniejszymi środowiskami wychowawczymi. Uczestniczenie rodziców w zdalnej edukacji, pozwala im doświadczyć, wraz z dzieckiem i nauczycielem, podobnych trudności i podobnych radości. Ta wspólnota doświadczeń otwiera nowy obszar porozumienia rodziców i nauczycieli, oparty na poznaniu, zaufaniu i współpracy. Budowana jest w ten sposób przestrzeń dla nowych, lepszych, relacji między szkołą i rodzinnym domem uczniów (Poleszak, Pyżalski, 2020).

W analizowanych tekstach często pisano o nieprzygotowaniu do takiej edukacji nauczycieli. W żadnym tekście nie zwrócono jednak uwagi na konieczność podjęcia działań pomocowych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli i doradców metodycznych. Od dziennikarzy opiniotwórczej prasy można oczekiwać, iż dostrzegą jakąś wartość sensownie zorganizowanej zdalnej edukacji, a przynajmniej, że takiej formy edukacji nie będą postrzegać w kategoriach katastrofy. Wśród analizowanych tekstów nie udało się znaleźć nawet jednego, który napisany był w paradygmacie szans (Pyżalski, 2019). Dominuje

narzekanie, krytykanctwo i pogoń za sensacją. A przecież nie można zapominać, że zamknięcie szkół i realizowanie zdalnej edukacji, spowodowane jest poważnym zagrożeniem epidemiologicznym, a nie kaprysem czy złą wolą kogośkolwiek. W tej sytuacji uważam za zbyteczne poszukiwanie osób czy instytucji odpowiedzialnych za trudną sytuację w szkole; niczemu i nikomu nie służy wskazywanie winnych zaniedbań i braków. Znacznie korzystniej byłoby zaproponować działania pomocowe, które ułatwiłyby nauczycielom pracę i uczyniły zdalną edukację bardziej efektywną. Ciekawy tekst poświęcony tym problemom opublikowało czasopismo „Educational Leadership”. Autorka (Ostroff, 2020) najpierw uzasadnia konieczność wprowadzenia do zdalnej edukacji interakcji społecznych, które znacząco poprawiają efektywność uczenia się. Następnie formułuje szereg pomysłów interesujących zajęć zdalnych obfitujących w interakcje społeczne między uczniami.

Rzeczywiście sytuacja nauczycieli, zmuszonych realizować zdalną edukację, była i jest bardzo trudna. Pandemia postawiła ich wobec nowych wyzwań, z którymi muszą radzić sobie sami. Dyskurs odsłaniający nieprzygotowanie systemu szkolnego do takiej formy edukacji mógłby spełnić także pozytywną rolę, gdyby skłonił wszystkich uczestników procesu edukacji do działań, by na wypadek powrotu do zdalnego nauczania wszyscy byli do tego lepiej przygotowani.

References

- Bunda, M. (2020). Kredą po ekranie. *Polityka*, nr 20(3261), 32–33.
- Carrillo, C., Flores, M. A. (2020). Covid-19 and Teacher Education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, nr 43(4), 466–487. <http://doi.org/10.10619768.200.1821184>
- Cieśla, J. (2020a). Szkoła mycia rąk. *Polityka*, nr 12(3253), 15–17.
- Cieśla, J. (2020b). Zdalne dzieci. *Polityka*, nr 14(3255), 20–21.
- Cieśla, J. (2020c). Żegnaj szkoło, witaj nudo. *Polityka*, nr 26(3267), 36–37.
- Der Spoel van, I., Narozzi, O., Schuurink, E., Ginkel van, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, nr 43(4), 623–638. <http://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Dijk van, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, nr 4(249), 249–283.
- Dijk van, T. A. (2001). Badania nad dyskursem. W: T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces* (s. 9–44), tłum. G. Grochowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Flores, M. A. (2020). Preparing teachers to teach in complex settings: Opportunities for professional learning and development. *European Journal of Teacher Education*, nr 43(3), 297–300. <http://doi.org/10.1080/02619768.2020.1771895>
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970, tłum. M. Kozłowski. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Garbe, A., Ogurku, U., Logan, N., Cook, P. (2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, nr 4 (3), 45–65. <http://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Grzmil-Tylutki, H. (2010). *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Howarth, D. (2008). *Dyskurs*, tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Igielska, B. (2020a). Czerwony alert dla szkół. *Przegląd*, nr 36(1078), 8–11.
- Igielska, B. (2020b). E-fikcja ministra Piontkowskiego. *Przegląd*, nr 14(1056), 12–15.
- Kim, R. (2020). Kto szkoły nie ogarnia. *Newsweek*, nr 48, 35–37.
- Kolańska-Bazan, E. (2020). E-fikcja ministra Piontkowskiego – cd. *Przegląd*, nr 15(1057), 24–26.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Madalińska-Michalak, J. (2020). Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli. *Forum Oświatowe*, nr 2(64), 53–71.
- Ostroff, W. L. (2020). Teaching young children remotely. *Educational Leadership*, nr 78(3), 20–25. Pobrane z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov20/vol78/num03/Teaching-Young-Children-Remotely.aspx>
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020). Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie za pośrednictwem. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dys-tansem o tym, co robimy jako nauczyciele* (s. 30–38). Warszawa: EduAkcja. Pobrane z: https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf (otwarty 30.08.2021).
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świąchowicz, M. (2020). Dostajemy w twarz. *Newsweek*, nr 37, 30–33.
- Tomczuk, J. (2020a). Szkolna prowizorka. *Newsweek*, nr 14, 28–31.
- Tomczuk, J. (2020b). Szkoła w pułapce. *Newsweek*, nr 35, 26–29.
- Tomczuk, J. (2020c). Wykończeni. *Newsweek*, nr 27, 28–31.
- Trutowski, C. (2004). Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu w socjologii. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 48(1), 35–50.

- Wodak, R. (2011). Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 11–48), tłum. D. Przepiórkowska. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Zielińska, J. (2012). Informatyczne (nie)przygotowanie nauczyciela – szansą czy zagrożeniem dla edukacji. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 77–95). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Żuber-Zielicz, M. (2020a). Lekcje i wyzwania pandemicznej edukacji w Polsce. *Przegląd*, nr 23(1065), 44–46.
- Żuber-Zielicz, M. (2020b). Zatrzymać nauczycieli. *Przegląd*, nr 42(1084), 32–33.