

JAN DZIERZGOWSKI

*Instytut Badań Edukacyjnych
w Warszawie*

CZAS PRACY NAUCZYCIELI W POLSKIEJ DEBACIE PUBLICZNEJ

ABSTRACT. Dzierzgowski Jan, *Czas pracy nauczycieli w polskiej debacie publicznej* [Teachers' Workload in Polish Public Debates]. *Studia Edukacyjne* nr 37, 2015, Poznań 2015, pp. 193-210. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2967-4. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.37.12

The following paper presents findings of an analysis of public debates concerning teachers' workload in Poland. The main conclusion states that the key subject of the aforementioned debates are the group interests of various actors participating in it. Debates concerning teachers' workload is merely a pretext for delegitimizing other actors by stating that they do not attempt to serve the common good, but instead do what is good for them. In addition, on the basis of the debates analyzed it is possible to reconstruct a particular discourse concerning demands (of certain actors partaking in the debates) on the central government' policymaking strategies.

Key words: discourse analysis, teachers' workload, group interests

Rosnąca ostatnio w naukach społecznych popularność badań nad dyskursem ma istotną konsekwencję: każdy kolejny autor, pragnący podjąć się podobnych analiz, zmuszony jest do pisania rozwlekłych wstępów i wyjaśnień, czemu zdecydował się na tę bądź inną perspektywę teoretyczną. Jest bowiem z czego wybierać. Na przykład, nurt krytycznej analizy dyskursu¹ jest niezwykle szeroki i odwołuje się do bardzo różnych dyscyplin nauko-

¹ Zob. np. N. Fairclough, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, London-New York 1995; B. Jabłońska, *Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2006, 1; B. Jabłońska, *Krytyczna analiza dyskursu w świetle założeń socjologii fenomenologicznej (dylematy teoretyczno-metodologiczne)*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2013, 1; G. Weiss, R. Wodak, *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*, Basingstoke 2003.

wych czy paradygmatów. Ponadto, ogromna literatura rozwija się wokół poszczególnych dyskursów, które krytycznej analizie – a więc, upraszczając, analizie nastawionej na rozpoznawanie i ujawnianie struktur władzy przenikających studiowane teksty lub wypowiedzi – są poddawane. Na przykład, przystępując do badania wybranego dyskursu pod kątem zawartych w nim norm genderowych, musimy nie tylko podjąć liczne decyzje teoretyczne, lecz także, zgodnie z regułami gry panującymi w polu akademickim, odwołać się choćby w krótkim przypisie do rzeszy autorów, którzy już wcześniej normy genderowe uczynili przedmiotem swego zainteresowania i zdołali w tym zakresie dokonać mniej lub bardziej poznawczo interesujących ustaleń. Należałoby też wytłumaczyć się z odrzucenia pewnych opcji, na przykład wyjaśnić, czemu nie prowadzi się lingwistycznie zorientowanej analizy dyskursu (np. metodami ilościowej analizy treści). Mówiąc prosto, o zaletach badań nad dyskursem nie trzeba nikogo przekonywać², ale prezentowanie wyników takich badań może wiązać się z ogromnym, a niekoniernie interesującym dla czytelnika, wysiłkiem, polegającym na (z konieczności pobieżnym) prezentowaniu rozmaitych ujęć teoretycznych we wstępach artykułów naukowych.

Niniejszy tekst ma przede wszystkim charakter empiryczny, toteż nie ma powodu, by zaczynać go od sążnistych przeglądów teorii. Analizę debaty dotyczącej czasu pracy nauczycieli w Polsce prowadzę w odniesieniu do założeń socjologicznej teorii konstruktywistycznej³, która wywodzi się z nurtu socjologii fenomenologicznej, a jej podstawowe założenie głosi, że wiedza (na przykład ideologie albo przekonania co do faktów lub zależności przyczynowo skutkowych itp.) nie ma charakteru obiektywnego, jest natomiast wytwarzana, negocjowana i dystrybuowana w ramach społecznych procesów komunikacji.

Louise Phillips i Marianne W. Jørgensen⁴ wyróżniają trzy najistotniejsze cechy podejścia konstruktywistycznego. Po pierwsze, zmusza ono badaczy do krytycznego nastawienia wobec wiedzy, traktowanej jako oczywista (*taken for granted knowledge*). Rzeczywistość społeczna jest pochodną pewnych sposobów kategoryzacji świata. Zadanie badacza polega na ich odkrywaniu

² Zob. np. A. Grzymała-Kazłowska, *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, Kultura i Społeczeństwo, 2004, 1; C. Trutkowski, *Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu w socjologii*, Kultura i Społeczeństwo, 2004, 1; T. Van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001.

³ Zob. np. P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przekł. Józef Niżnik, Warszawa 1983; B. Holzner, *Reality Construction in Society*, Cambridge 1972; A. Manterys, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Warszawa 1997.

⁴ L. Phillips, M.W. Jørgensen, *Discourse Analysis as Theory and Method*, London 2002.

i opisywaniu – niekoniecznie jednak na ich demaskacji. „Krytyczne” znaczy tu w zasadzie tyle, co „refleksyjne”.

Po drugie, istotne jest historyczne i kulturowe zakorzenienie wiedzy. Procesy wytwarzania wiedzy należy badać z uwzględnieniem kontekstu społecznego, w którym zachodzą, bowiem kontekst ten kształtuje sposoby kategoryzacji świata wspomniane powyżej. Po trzecie wreszcie, konstruktywizm zakłada istnienie połączeń między wiedzą a procesem społecznym oraz wiedzą a społecznym działaniem. Społecznie wytwarzana wiedza jest zarówno pochodną, jak i przyczyną procesów społecznych oraz społecznych działań. Praktyka kształtuje to, co uchodzi za możliwe i niemożliwe do pomyślenia, zarazem zaś wiedza kształtuje możliwe działania.

Celem niniejszego opracowania jest opis procesu publicznego konstruowania problematyki związanej z czasem pracy nauczycieli. Przez konstruowanie, zgodnie z tym co powyżej, mam tu na myśli tworzenie pewnych schematów interpretacyjnych, które umożliwiają selekcję faktów, nadawanie znaczeń obiektom, sytuacjom, wydarzeniom, doświadczeniom i sekwencjom działań. Główne pytanie brzmi więc następująco: jak aktorzy zaangażowani w ów proces negocjują sposoby myślenia i mówienia o danym problemie – w tym wypadku o problemie czasu pracy nauczycieli.

Założenie istnienia powiązań między wiedzą a działaniem prowadzi mnie do wyróżnienia dwóch części składowych problemu. Są to diagnoza sytuacji oraz roszczenie, wypowiedź odnoszącą się właśnie do sfery praktyki, czyli najprościej – postulat zmiany (lub postulat pozostawienia spraw takimi, jakie są). Aprioryczne ich oddzielenie uważam za niemożliwe; roszczenie często bywa uprzednie względem diagnozy (co można podsumować prostym stwierdzeniem: ludzie nie szukają rozwiązań dla swoich problemów, lecz problemów dla swoich rozwiązań). Zasadniczo jednak tym, co będzie analizowane w dalszej części opracowania są właśnie diagnozy obecnej sytuacji, formułowane przez uczestników debaty oraz związane z tymi diagnozami roszczenia.

Diagnoza dotyczyć może faktów (aktorzy debaty prezentują pewną wizję rzeczywistości i dokonują oceny), praktyk dyskursywnych (aktorzy przedstawiają pewną wizję dyskursów – słowem, mówią o czym się ich zdaniem mówi – i dokonują oceny) lub wreszcie innych uczestników debaty. Należy podkreślić, że nie są to kategorie rozłączne – jedna wypowiedź lub diagnoza może odnosić się do wszystkich trzech przedmiotów.

Do tych samych przedmiotów mogą odnosić się roszczenia. Możemy mieć do czynienia z roszczeniami dotyczącymi faktów (np. postulat zmiany lub zachowania *status quo*), praktyk dyskursywnych (postulat podjęcia pewnych tematów, zmiany sposobów mówienia na pewne tematy, wyłączenia

pewnych tematów, czy sposobów mówienia z debaty itp.) i wreszcie innych aktorów.

Pierwsze pytanie badawcze dotyczy zatem przedmiotu debaty. O czym właściwie mówi się, kiedy w debacie publicznej pojawia się temat czasu pracy nauczycieli? Do czego odnoszą się diagnozy i roszczenia? W dalszej części tekstu będę argumentował, że zasadniczym przedmiotem debaty – można wręcz powiedzieć, że jej stawką – jest wzajemne określanie przez uczestników swych interesów. W analizowanych wypowiedziach czas pracy nauczycieli wydaje się często pretekstem, by np. związki zawodowe wskazywały na interesy przedstawicieli samorządów, Ministerstwa Edukacji Narodowej czy (rzadziej) dziennikarzy, dziennikarze wskazywali na interesy związków zawodowych, nauczycieli, przedstawicieli samorządów i MEN, przedstawiciele samorządów – na interesy związków zawodowych, nauczycieli i MEN itp.

Zasadniczą część debaty o czasie pracy stanowią więc diagnozy dotyczące innych aktorów biorących w debacie udział. Diagnozy te daje się zaś streścić następująco: roszczenia innych aktorów wynikają z rozmaitego rodzaju interesów grupowych, zawodowych lub politycznych, a nie z troski o funkcjonowanie systemu, co – wedle stawiających diagnozy – znacząco umniejsza legitymizację owych roszczeń. Diagnozy o takim charakterze przekładają się więc na proste roszczenie, aby odebrać „interesownym” aktorom legitymizację i zmniejszyć ich wpływ na kształtowanie polityk publicznych dla dobra systemu edukacji.

Druga grupa pytań badawczych dotyczy wspomnianych wyżej społecznych kontekstów wytwarzania wiedzy. Niniejszy artykuł omawia wyniki analizy dyskursu, która nie była w żaden sposób uzupełniana dodatkowymi badaniami, np. analizami statusu społeczno-ekonomicznego autorów badanych wypowiedzi lub ich powiązań społecznych. Konteksty odtwarzane są tu na podstawie samych wypowiedzi, wedle założenia, że odzwierciedlają je role społeczne, w których pragną występować uczestnicy debaty oraz sposoby argumentacji, do których się odwołują kiedy formułują diagnozy i roszczenia. W dalszej części tekstu będę więc próbował odpowiedzieć na szereg pytań: w jakich rolach „obsadzają się” uczestnicy debaty o czasie pracy nauczycieli (np. czy wypowiadają się jako eksperci, komentatorzy, praktycy, decydenci), na jakie fakty i zależności przyczynowo-skutkowe wskazują w diagnozach i roszczeniach, jak uzasadniają sądy ocenne z diagnoz i roszczeń oraz kogo czynią odpowiedzialnym za spełnianie danych roszczeń, czyli kto ma wprowadzać postulowane zmiany.

Nie będą natomiast w niniejszym artykule podejmowane próby konfrontowania wypowiedzi uczestników debaty z faktami. Krótko mówiąc, nie

zamierzam tu oceniać, na ile i wedle jakich kryteriów pewne diagnozy czy roszczenia są trafne, ani na ile fakty, do których uczestnicy debaty się odwołują są prawdziwe. Chodzi wyłącznie o rekonstrukcję stanowisk i argumentów wysuwanych przez aktorów biorących udział w debacie publicznej na temat czasu pracy nauczycieli. Natomiast to, jak owe stanowiska i argumenty mają się do empirycznie badanej rzeczywistości nie będzie stanowiło przedmiotu mojego zainteresowania.

Metoda badawcza i analizowane materiały

Podstawą analiz są materiały powstałe w okresie od lutego do połowy czerwca 2013 roku. Wybór przedziału czasowego podyktowany był konkretnymi wydarzeniami inicjującymi debatę. Wydarzenia te to: zapowiedź ewidencjonowania czasu pracy nauczycieli przez MEN w postaci tzw. dzienniczków nauczyciela (luty 2013), dyskusja na temat projektu zmian w ustawie Karta Nauczyciela (marzec 2013), wyrok Sądu Najwyższego dotyczący pensum pedagogów, psychologów, logopedów i doradców (marzec 2013) oraz publikacja Raportu Instytutu Badań Edukacyjnych dotyczącego czasu pracy nauczycieli (czerwiec 2013). Zwłaszcza dzienniczki nauczyciela i raport IBE sprowokowały liczne wypowiedzi dotyczące czasu pracy nauczycieli w Polsce.

Analizowane materiały to: artykuły z prasy ogólnopolskiej poświęcone tematyce czasu pracy nauczycieli⁵, wpisy na dwóch blogach internetowych poświęconych problematyce edukacji⁶, artykuły z pisma „Głos Nauczycielski” (organu Związku Nauczycielstwa Polskiego) dotyczące czasu pracy nauczycieli, stanowiska związków zawodowych oraz organizacji samorządu terytorialnego, stanowiska Ministerstwa Edukacji Narodowej, protokoły z posiedzeń Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP. Dobór źródeł został przeprowadzony na podstawie tego, czy owe źródła poświęcały uwagę tematyce czasu pracy. W niniejszym opracowaniu nie zostały więc np. uwzględnione dyskusje prowadzone na portalu społecznościowym Facebook, które – choć potencjalnie użyteczne do analizowania debaty – w tym wypadku miały raczej charakter powierzchowny, a ich treść nie przyczyniała się w istotny sposób do udzielenia odpowiedzi na postawione pytania

⁵ Pochodzą one przede wszystkim z pism: „Gazeta Wyborcza”, „Rzeczpospolita”, „Dziennik Gazety Prawnej”, „Dziennik Opinii Krytyki Politycznej”. Pozostałe ogólnopolskie czasopisma praktycznie nie zajmowały się tematem czasu pracy nauczycieli.

⁶ Są to blogi Dariusza Chętkowskiego (<http://chetkowski.blog.polityka.pl/>) i Bogusława Śliwerskiego (<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/>).

badawcze. Oczywiście jest, że szersza debata publiczna toczy się na wielu innych forach, jednak w wypadku debaty o czasie pracy nauczycieli wybrane tu źródła są zdecydowanie wystarczające i pozwalają na jej analizę.

Na podstawie zgromadzonych materiałów można więc wskazać następujących uczestników debaty:

- związki zawodowe (głównie Związek Nauczycielstwa Polskiego, o wiele aktywniej biorący udział w debacie dotyczącej czasu pracy nauczycieli niż Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania NSZZ Solidarność);

- przedstawiciele samorządów terytorialnych i organizacji samorządowych (ich wypowiedzi do debaty trafiają głównie za pośrednictwem mediów ogólnokrajowych);

- dziennikarze (wchodzący – o czym będzie jeszcze mowa dalej – w rolę komentatorów bądź ekspertów);

- nauczyciele (ich wypowiedzi do debaty trafiają głównie za pośrednictwem organów związków zawodowych oraz mediów ogólnokrajowych);

- decydenci (przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz członkowie sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży; ich wypowiedzi trafiają do debaty głównie za pośrednictwem protokołów z posiedzeń komisji oraz mediów ogólnokrajowych).

Należy zaznaczyć, że zależnie od wydarzenia wypowiadali się różni aktorzy. W przypadku dzienniczków nauczycielskich i raportu IBE o czasie pracy mamy do czynienia z wypowiedziami decydentów, przedstawicieli samorządów, związków zawodowych, nauczycieli oraz dziennikarzy. Na temat wyroku Sądu Najwyższego wypowiadały się związki zawodowe (głównie ZNP), natomiast w debacie o zmianach w Karcie Nauczyciela głos zabierali przede wszystkim dziennikarze i – za ich pośrednictwem – przedstawiciele samorządów oraz (rzadziej) związków zawodowych.

Podstawową procedurą analizy było kodowanie badanych materiałów, czyli kategoryzowanie pewnych ich fragmentów. Miles i Huberman⁷ wyróżniają trzy rodzaje kodów, które winny być stosowane w podobnych badaniach: opisowe (tu koduje się podstawowe elementy wypowiedzi, np. tematy poruszane *explicite* przez autorów), interpretacyjne (czyli kategoryzacje bardziej ogólne w postaci abstrakcyjnych pojęć nakładanych przez badacza) oraz kody wzorów (kiedy badacz odkrywa i koduje pewnego rodzaju prawidłowości w badanych materiałach). Wykorzystałem ponadto procedurę kodowania otwartego, tj. przystąpiłem do analizy bez przygotowanej *a priori* listy kodów – ta została wypracowana i uporządkowana dopiero w trakcie zapoznawania się z badanymi wypowiedziami.

⁷ M.B. Miles, M.A. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000.

Interesy jako przedmiot debaty

W tym miejscu należy przejść do omówienia przedmiotu debaty poświęconej czasowi pracy nauczycieli, a mianowicie do kwestii interesów. Zasadniczym tematem, który wiąże się w analizowanej debacie z czasem pracy nauczycieli jest bowiem kwestia interesów, które przypisuje się różnym aktorom, co dla językowej wygody określone zostanie tu mianem „etykietkowania”. W badanych wypowiedziach często spotykamy diagnozy dotyczące interesów, przy czym mają one charakter jednoznacznie negatywny. Interesy – czy to samorządowców, nauczycieli, czy MEN – uważane są przez autorów badanych wypowiedzi za równoważne z prawdziwymi intencjami „etykietkowanych”. Co więcej, interesy te, argumentują autorzy stawianych diagnoz, zagrażają różnie rozumianemu dobru publicznemu. Kwestia organizacji pracy nauczycieli jawi się w debacie jako obszar gry politycznej, gdzie każda strona próbuje zdobyć jak najwięcej dla siebie, kosztem funkcjonowania systemu edukacji. Koszty te mogą być przy tym różne, zależnie od punktu widzenia i od aktorów – mamy na przykład do czynienia z odwołaniami do kwestii finansowej stabilności systemu i kondycji samorządów, do kwestii politycznej rozliczalności za podejmowane decyzje, kwestii jakości nauczania i sprawiedliwości społecznej. Wszystko to przekłada się na różne roszczenia, które jednak da się sprowadzić do pewnego wspólnego mianownika: poszczególnym aktorom biorącym udział w debacie należy odebrać bądź dodać legitymizacji oraz zmienić same zasady, wedle których legitymizację do udziału w debacie i – co istotniejsze – w podejmowaniu decyzji się uzyskuje.

Raz jeszcze podkreślę, że nie jest celem niniejszego opracowania przypisywanie którymkolwiek wypowiedziom trafności ani ich ocenianie. Nie twierdzę również, że wyłaniający się z badanych materiałów ogólny obraz organizacji pracy nauczycieli jako pola gry politycznej został przez uczestników debaty zidentyfikowany trafnie lub nietrafnie. Zamierzam jedynie opisać debatę, której uczestnicy właśnie w kategoriach gry politycznej postrzegają problematykę czasu pracy nauczycieli. Poniżej przedstawię dostępne w badanych materiałach wypowiedzi dotyczące wizerunku i interesów nauczycieli oraz związków zawodowych, samorządowców, a także Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Postrzeganie interesów nauczycieli

Samorządowcy oraz dziennikarze zabierający głos w charakterze komentatorów i ekspertów stawiają podobne diagnozy odnośnie do interesów

nauczycieli oraz nauczycielskich związków zawodowych. Diagnoza ta podkreśla przede wszystkim, że główną motywacją nauczycielskich i związkowych postulatów jest chęć obrony przywilejów. W takich wypowiedziach dominuje następujące przekonanie: nauczyciele w Polsce pracują mało.

Nie trzeba być baczny obserwatozem rzeczywistości, by dostrzec, że pedagogzy to jedna z najbardziej uprzywilejowanych grup zawodowych. Specjalny system emerytalny, trzy lata pełnopłatnego urlopu na poratowanie zdrowia, cztery miesiące płatnego wolnego, zagwarantowane przez posłów w Warszawie zarobki, pewność zatrudnienia. O nawet ułamku tych praw przeciętny zjadacz chleba może tylko pomarzyć⁸.

W kontekście podobnych wypowiedzi często pojawiają się (negatywnie nacechowane) odwołania do PRL; wspomina się między innymi, że właśnie w czasach PRL-u powstała Karta Nauczyciela, co sugeruje przestarzałość jej zapisów oraz przynależność do minionego ustroju. Pojawia się również popularne określenie „urawniłowka”.

Zmian w Karcie domagają się samorządy. Przedstawiły nawet swój projekt nowelizacji tej ustawy. Proponują, by obejmowała tylko nauczycieli pracujących „przy tablicy”, chcą nieznacznie wydłużyć czas pracy pedagogów z 18 do 20 godzin. Postulaty te wsparł na naszych łamach prof. Leszek Balcerowicz mówiąc, że jest przeciwnikiem przywilejów sektorowych, które nie są uzasadnione specyfiką pracy. System wynagradzania nauczycieli określił mianem socjalistycznej „urawniłowki”⁹.

Zasadniczo więc o czasie pracy pisze się w kontekście nieuprawnionych i przestarzałych przywilejów, które nie przystają do standardów obowiązujących w krajach rozwiniętych. Dodatkowo w diagnozach takich zwraca się uwagę, że obecne przepisy prowadzą do znacznych obciążeń finansów samorządowych i niewydolności systemu. Można spotkać głosy, że prędzej czy później matematyka zweryfikuje decyzje polityczne – inaczej mówiąc, system runie wskutek braku pieniędzy na wynagrodzenia i nauczycielskie przywileje oraz wskutek zadłużenia niedofinansowanych samorządów. Mamy tu zatem do czynienia z argumentem wskazującym na potencjalne (a zdaniem autorów – nieuchronne) przyszłe zagrożenia, którym już w tej chwili trzeba zapobiegać.

Dziennikarze, prezentujący podobną diagnozę, odrzucają wyniki badania IBE z powodu błędnej – ich zdaniem – metodologii, która, mówiąc najogólniej, polegała na pytaniu samych nauczycieli, ile czasu poświęcają na określone czynności w pracy¹⁰. Na temat metodologii dziennikarze również wypowiadają się w charakterze ekspertów.

⁸ B. Marczuk, *Nauczyciel jak wół*, „Rzeczpospolita” z 8.06.2013.

⁹ A. Grabek, *Czarne chmury nad oświatą*, „Rzeczpospolita” z 20.04.2013.

¹⁰ M. Federowicz i in., *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Warszawa 2013.

Jest tylko jedno „ale”. Jego metodologia przypomina ankiety poparcia dla PZPR w czasach PRL. Bo jak zrealizowano badanie? Nauczyciele, którzy wiedzieli, że od jego wyników ma zależeć los ich przywilejów – deklarowali to wielokrotnie przedstawiciele MEN – sami odpowiadali, ile pracują. I nikt tego nie weryfikował (sic!). Któż w takiej sytuacji nie wpisałby, że jest zapracowany jak wół¹¹.

Wystarczy przytoczyć kilka danych: większość twierdzi, że co tydzień robi uczniom kartkówki, a są i tacy, którzy deklarują, iż także co tydzień wypisują świadectwa oraz wykonują czynności związane z wydarzeniami zewnętrznymi. Mogę się domyślać, że owa deklarowana nadaktywność wynika z chęci wydania się lepszym, bardziej pracowitym i zaangażowanym, niż jest się faktycznie. A na pewno więcej pracującym, niż wszyscy myślą. Dziwi jednak to, że ludzie, wydawałoby się na poziomie, zrobili to samo, za co irytują się na swoich uczniów piszących klasówki: nie pomyśleli. I wyszły głupoty, z których teraz mają ubaw wszyscy¹².

Błędy w metodologii prowadzą do błędnego – zdaniem autorów wypowiedzi – wniosku, jakoby nauczyciele dużo pracowali. Tu również, jak w przypadku przedstawicieli samorządów, twierdzi się, że nauczyciele pracują mało, co jest „faktem powszechnie znanym”.

Nauczyciele są więc w wypowiedziach tych aktorów przedstawiani jako grupa uprzywilejowana i próbująca bronić swoich przywilejów. Obrona ta oceniana jest zdecydowanie negatywnie, zarazem jednak autorzy wypowiedzi podkreślają, że nauczyciele i związki prowadzą ją skutecznie.

Rząd zapomniał jednak, że nauczyciele to wytrawny przeciwnik, który np. jako jeden z nielicznych wywalczył sobie wcześniejszą możliwość zakończenia aktywności zawodowej. Skutecznie broni przywilejów nadanych jeszcze w poprzednim ustroju¹³.

W trakcie Samorządowego Kongresu Oświaty w ubiegłym roku, ktoś zapytał Macieja Jakubowskiego, wiceministra edukacji, kto w Polsce rządzi oświatą. Jakubowski odpowiedział ironicznym uśmiechem, a sala gromko odparła: Broniarz. I nie pomyliła się. Wszystkie próby przeforsowania zmian, które ograniczyłyby nauczycielskie przywileje, dały samorządom większy wpływ na kreowanie polityki oświatowej, spełzają na niczym, a właściwie rozbijają się o Sławomira Broniarza, szefa Związku Nauczycielstwa Polskiego. Jego koronny argument, czyli zapowiedź protestu nauczycieli, od wielu lat działa w stu procentach¹⁴.

Skuteczność obrony przywilejów, zdiagnozowana (i negatywnie oceniona) przez autorów badanych wypowiedzi, ma jednak wynikać ze szczególnie sprzyjającego kon-

¹¹ B. Marczuk, *Nauczyciel jak wół*.

¹² M. Suchodolska, *Klasa minister edukacji*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 10.06.2013.

¹³ Ł. Guza, *Zapracowany jak nauczyciel*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 5.06.2013.

¹⁴ A. Grabek, *To Broniarz rządzi edukacją*, „Rzeczpospolita” z 21.03.2013.

tekstu. Przede wszystkim wskazuje się na brak stanowczych decyzji ze strony MEN i rządu, które przed postulatami nauczycieli się uginają, choćby dlatego, że nauczyciele stanowią grupę potężną liczebnie, a ich głos może zaważyć na wyniku wyborów. Po drugie, mamy do czynienia z nieefektywnym podziałem odpowiedzialności i rozliczalności politycznej w systemie oświaty. Autorzy analizowanych wypowiedzi wskazywali, że za oświatę odpowiedzialne są samorządy, jednak podstawowe decyzje zapadają na szczeblu państwowym (kwestia regulacji zawartych w Karcie Nauczyciela). Diagnoza dałaby się tu więc przedstawić następująco: zbyt duży polityczny wpływ nauczycieli i ich związków zawodowych wynika stąd, że instytucje szczebla centralnego – MEN i rząd – obawiają się konfliktu z nauczycielami, ale zarazem mogą przetrzucać koszty niepodejmowania niezbędnych lecz politycznie niepopularnych decyzji na samorządy. Takie stanowisko spotykamy nawet w wypowiedziach, których autorzy dystansują się od jednoznacznego wspierania samorządowców. Przykładem może być choćby poniższy fragment tekstu z „Dziennika Opinii” Krytyki Politycznej:

Chociaż nie jestem zwolennikiem cięć w edukacji, to rozumiem postawę samorządowców. Podstawą finansowania szkół z kasy państwowej jest subwencja oświatowa. Rozdział funduszy zależy m.in. od liczby uczniów, odsetka osób niepełnosprawnych, lokalizacji gminy i wielu innych czynników. Stałe jest tylko to, że subwencja nie wystarcza na pokrycie wszystkich kosztów kształcenia. Gminy muszą dokładać z własnych pieniędzy. To, co w założeniu miało być wspólną odpowiedzialnością państwa i samorządu, szybko stało się psychologią. MEN konstruuje nowe rozwiązania edukacyjne, ale często nie daje wystarczających środków na ich realizację¹⁵.

W wyniku lęku przed konfliktem, twierdzą cytowani tu uczestnicy debaty, MEN i rząd nie są zainteresowani przeciwstawianiem się nauczycielom, czego konsekwencje ponoszą gminy i powiaty. Szkodliwość takiego stanu rzeczy uzasadnia się dwoma głównymi argumentami. Pierwszy odwołuje się do sytuacji finansowej samorządów:

Wiceszef Związku Gmin Wiejskich Marek Olszewski wielokrotnie na naszych łamach alarmował, że z powodu rosnących kosztów edukacji nawet pół tysiąca gmin może mieć problem z uchwaleniem budżetu na 2014 rok¹⁶.

Można podtrzymywać obecną fikcję. Tyle że wcześniej czy później wszystkie te absurdalności rozwiąże... matematyka. To wszystko w żaden sposób finansowo się nie spina¹⁷.

Taki punkt widzenia prowadzi do postawienia jeszcze jednej diagnozy na temat związków nauczycielskich: otóż, zdaniem autorów diagnoz,

¹⁵ M. Zaród, *Liczby urojone*, „Dziennik Opinii” z 13.06.2013.

¹⁶ A. Grabek, *To Broniarz rządzi edukacją*.

¹⁷ B. Marczuk, *Nauczyciel jak wół*.

związki te na dłuższą metę zagrażają realnemu interesowi nauczycieli, których reprezentują, ich polityka może bowiem doprowadzić ostatecznie do poważnego kryzysu w systemie.

Mamy więc do czynienia z diagnozą, która zwraca uwagę na zbyt dużą rolę aktorów (nauczycieli i ich związków) kierujących się własnym interesem – interesem obrony przywilejów (często zwraca się przy tym uwagę, że przywileje te zostały uzyskane w minionym ustroju i nie przystają do standardów panujących obecnie w krajach rozwiniętych, co w opinii autorów wypowiedzi czyni owe przywileje niesłuszne). Sytuację tę umożliwia niewłaściwy podział odpowiedzialności i rozliczalności politycznej. Zarazem, siła przetargowa nauczycieli konserwuje ten podział. Omawiane diagnozy prezentują zatem pewien samonapędzający się mechanizm. Dodatkowo, nadmierna siła nauczycieli i ich interesów zagraża stabilności finansowej samorządów, a przez to stabilności systemu oświaty w ogóle. Przekłada się to więc na zasadnicze roszczenie, którego adresatem jest rząd i Ministerstwo Edukacji Narodowej: układ sił w edukacji należy zmienić. Nauczycielom i ich związkom trzeba odebrać część wpływu, zaś więcej wpływu na politykę oświatową i kadrową (w interesującym nas tu zakresie: na kształtowanie czasu pracy nauczycieli) powinny uzyskać samorzady.

Dodatkowe argumenty na rzecz tego, że nauczyciele są grupą kierującą się własnym interesem pojawiały się przy okazji tematu dzienników nauczycielskich oraz badania IBE dotyczącego czasu pracy. Powyżej wspomniano już o krytyce metodologii zbierania danych, która miałyby – według autorów wypowiedzi – pozwolić nauczycielom wystrychnąć rząd na dudka i zawyżać liczbę przepracowywanych tygodniowo godzin. Szczególnie dobitna ilustracja takiego punktu widzenia, kładącego nacisk na kierowanie się przez nauczycieli interesem własnym, pojawia się w cytowanym poniżej wpisie pochodzącym z bloga Bogusława Śliwerskiego, w którym wykorzystana została metafora pochodząca z prawa karnego:

Jak można było sformułować i upubliczniać cel badań, którego istotą miało być przyłapanie nauczycieli na tym, że nie pracują 40 godzin tygodniowo, tylko na pewno mniej? To oczywiste, że przekazanie opinii publicznej, a więc i nauczycielom takiej intencji musiało uruchomić wyczulenie środowiska na próbie przyłapania go niejako „na gorącym uczynku”, a raczej na jego braku? Nauczyciele – respondenci zdali sobie sprawę z tego, że w wyniku jakiegokolwiek próby wykazania im ponoszenia niższego nakładu czasu pracy, niż 40 godzin, będzie skutkowało znaczącym podwyższeniem dotychczasowego pensum. Głupi nie są. To jest w końcu jedna z najlepszych w Polsce wykształconych grup zawodowych. IBE postanowił zatem zbadać występowanie czegoś niepożądanego, uprzedzając swoich badanych o tym celu. To tak, jakby przyjąć do podejrzaney o działalność przestępczą osoby i powiedzieć jej, że w najbliższym czasie będzie obserwowana i przesłuchiwana na tę okoliczność, by

można było wobec niej zastosować określone sankcje. Wiadomo, że jak przyjdzie lub zadzwoni do niej ankieter, to będzie grzeczna i poprawna. Tym bardziej, kiedy ją zapyta, czy aby nie kradnie?¹⁸

Taki punkt widzenia, wedle którego nauczyciele skłonni są zawyżać informację na temat swego czasu pracy, był kontestowany w wypowiedziach nauczycieli i ich związków zawodowych. Poniżej przytoczony zostanie tylko jeden z licznych przykładów.

Niektórzy nadal nie mogą uwierzyć, więc wyjaśnię, że każda praca składa się z części widocznej i niewidocznej. Nie ma problemu, gdy 100 procent pracy jest publicznie widoczne. Wtedy wszystko gra – społeczeństwo widzi i współczuje. Jednak taka robota zdarza się rzadko. Przeważnie praca dzieli się na część, którą każdy widzi, oraz resztę wykonywaną nie na oczach ludzi. W przypadku nauczycieli publicznie widoczne jest prowadzenie lekcji, a o reszcie naszej roboty ludzie nie mają pojęcia. Stąd wyobrażenie, że belfer pracuje tylko wtedy, gdy prowadzi lekcje¹⁹.

Postrzeżenie interesów samorządu terytorialnego

Na temat interesów samorządów wypowiadają się przede wszystkim nauczyciele i ich związki zawodowe. Zasadniczo główny zarzut sprowadza się tu do chęci oszczędzania na oświacie kosztem podstawowej sprawiedliwości społecznej. Samorzady, głosi diagnoza, próbują oszczędzać ignorując fakt, że nauczyciele pracują tyle co inne grupy społeczne, a nawet więcej. Argument drugi odwołuje się do kwestii jakości nauczania, temat jakości w analizowanych materiałach rzadko jednak poruszano otwarcie. Przeważnie chodzi raczej o wizję pracy nauczycieli jako misji. Formalne obowiązki, głosi owa wizja, stanowią tylko część pracy wykonywanej przez nauczycieli – dlatego właśnie tej ostatniej nie da się ująć w biurokratyczne ramy. Oszczędności (brak pieniędzy za godziny ponadwymiarowe, redukcja etatów nauczycielskich, postulat zwiększania pensów) realizację misji uniemożliwiają. Jakość w analizowanych wypowiedziach nierozzerwalnie wiąże się więc z tak przedstawianą specyfiką nauczycielskiej pracy:

Powody do takiej zmiany [zwiększenia pensum] są wyłącznie ekonomiczne i to z nurtu „ekonomii okulistycznej” – krótkowzroczne. Bo owszem, zwiększając pensum o jedną czwartą, samorzady mogłyby zwolnić 150 tysięcy spośród 600 tysięcy nauczycieli, a pozostałych zmusić, by pracowali dłużej w szkole i ślęczeli nad pracą

¹⁸ B. Śliwowski, *Jaki był cel badania czasu pracy nauczycieli w Polsce?* <http://pedagog.blogspot.com> [dostęp: 10.06.2013].

¹⁹ D. Chętkowski, *Praca widoczna i niewidoczna*, <http://chetkowski.blog.polityka.pl>, [dostęp: 10.06.2013].

w domu. Tylko jaki z tego pożytek dla uczniów, jakości pracy szkoły itp. A dlaczego tylko o cztery godziny więcej. Może od razu o osiem²⁰.

Związki zawodowe zwracają również uwagę, że interes samorządów wyraża się w ich działaniach z zakresu kontroli i nadzoru organizacji pracy nauczycieli. Kontrola, wedle tej diagnozy, nie służy poprawianiu jakości edukacji, ale znajdowaniu uzasadnień dla dokładania nauczycielom większej liczby obowiązków bądź wprowadzania kolejnych oszczędności. Biurokratyzacja, negatywnie oceniana z punktu widzenia nauczycielskiej misji, nie dość że nie sprzyja więc jakości nauczania i wychowania, ale też pełni funkcję ukrytą: pozwala samorządom uzasadniać podejmowanie korzystnych dla nich decyzji.

Obawiam się, że po raz kolejny będzie tyle interpretacji, ile samorządów. Jak podejść do sprawy? Niewykluczone, że niektóre uczynią z takiego przepisu narzędzie represji wobec nauczycieli. Z całym szacunkiem, ale gmina nie musi się na tym znać, a w interesie urzędników będzie wprowadzanie takich zapisów, które pozwolą na ograniczanie wydatków oświatowych. Czyżby to był nowy pomysł na oszczędności?²¹

Pod adresem samorządów pojawia się także zarzut, że w dążeniu do dokonywania oszczędności wykazują się zasadniczą niekompetencją jeśli chodzi o znajomość i stosowanie prawa. W publikacjach „Głosu Nauczycielskiego” oraz stanowiskach ZNP często powraca argument, wedle którego wiele przepisów postulowanych przez samorzady już istnieje, tyle że są odpowiednio realizowane. Związek często powołuje się również na wyroki sądów i decyzje instytucji (np. wojewodów bądź kuratorów), które zmuszają samorzady do wycofania się z pewnych podjętych działań. Przykłady spotykamy choćby w tekście „Głosu Nauczycielskiego”, poświęconym zagadnieniu pensum pedagogów, psychologów, logopedów i doradców:

Niektórzy jednak tak się rozpędzili z dołożeniem psychologom i pedagogom dodatkowych godzin pracy, że minęli się ze zdrowym rozsądkiem. Gmina Żukowice (woj. dolnośląskie) już 29 maja ub.r. podniosła nauczycielom specjalistom pensum do 28 godzin. Urzędnicy zapomnieli jednak skonsultować projektu stosownej uchwały ze związkami zawodowymi, wysyłając do ZNP dopiero... przyjętą już uchwałę. Dlatego Wojewódzki Sąd Administracyjny we Wrocławiu 21 lutego 2013 r. unieważnił dokument, uznając, że władze Żukowic złamały ustawę o związkach zawodowych. Rada Gminy Pęcław (także woj. dolnośląskie) uchwaliła 27 czerwca 2012 r. nauczycielom pedagogom, psychologom, logopedom i doradcom zawodowym „maksymalny wyrok”, tzn. 40 godzin zajęć w tygodniu. Sprawa zakończyła się jednak zwycię-

²⁰ J. Rzekanowski, *MEN nie rusza pensum. I dobrze się stało...*, „Głos Nauczycielski” z 2.06.2013.

²¹ M. Aulich, *Belfer tonie w dzienniczku*, „Głos Nauczycielski” z 12.02.2013.

stwem, ponieważ WSA we Wrocławiu – na wniosek wojewody dolnośląskiego – 5 kwietnia br. „stwierdził nieważność zaskarżonej uchwały”²².

Te nauczycielskie diagnozy, dotyczące samorządowców, prowadzą do sformułowania następujących roszczeń.

Po pierwsze, to roszczenie uznania specyfiki pracy nauczycielskiej i jej misyjnego charakteru, które kłóć się z dążeniami samorządów do oszczędności i zwiększania nakładów pracy nauczycieli. Adresatami tego roszczenia są nie tylko samorządy, lecz także rząd i opinia publiczna.

Po drugie, to roszczenie lepszego stosowania obecnie istniejących przepisów, co uniemożliwiałoby samorządom podejmowanie decyzji złych (tj. zagrażających specyfice pracy nauczycielskiej) i motywowanych interesami. Adresatami roszczenia są instytucje państwowe odpowiadające za nadzór nad samorządami w konkretnych obszarach polityki publicznej (rząd, wojewodowie, kuratoria, sądy).

Po trzecie, mamy wreszcie roszczenie analogiczne do roszczenia zgłaszanego przez samorządy wobec nauczycieli, a mianowicie roszczenie częściowej przynajmniej delegitymizacji postulatów strony samorządowej i ograniczenia ich wpływu na organizację systemu oświaty, w tym konkretnym przypadku na czas pracy nauczycieli.

Postrzeżenie interesów Ministerstwa Edukacji Narodowej

O ile diagnozy dziennikarzy i samorządowców pod adresem nauczycieli i nauczycieli pod adresem samorządowców są względnie symetryczne, o tyle diagnozy dotyczące interesów Ministerstwa Edukacji Narodowej zależą od tego, której ze stron sprzyja autor. Nauczyciele i związki są skłonne zarzucać MEN, że stoi po stronie samorządów, samorządy zaś – że po stronie nauczycielskiej. Przykładów tego ostatniego dostarczają choćby zarzuty pojawiające się przy okazji publikacji raportu IBE, instytucji kojarzonej z MEN.

Nauczyciele i związki w większym stopniu widzą jednak w MEN niechętnego sojusznika przeciwko samorządom. Roszczenia wynikające z takiej diagnozy sprowadzają się do tego, by MEN odgrywał rolę sojusznika w większym jeszcze stopniu, co uzasadniane jest koniecznością dbania o jakość systemu edukacji i chronienie go przed dokonywaniem szkodliwych oszczędności za wszelką cenę.

²² P. Skura, *Miłosierdzie gminy*, „Głos Nauczycielski” z 22.05.2013.

Natomiast, według diagnozy samorządowców i części dziennikarzy MEN stał się zakładnikiem nauczycieli i związków. Ten wizerunek, wyłaniający się z analizowanych wypowiedzi, opisany został już powyżej. Wynika z niego roszczenie podejmowania śmiałych, choć niepopularnych dla rządzących decyzji – inaczej mówiąc, roszczenie, by rządzący postępowali sprzecznie z własnym interesem, ale dla dobra przeciążonych finansowo samorządów.

Obydwie strony mogą przytaczać na poparcie swych tez różne wypowiedzi MEN – inaczej mówiąc, na podstawie wypowiedzi MEN uczestnicy debaty zdolni są uzasadnić dwie przeciwstawne sobie diagnozy. Z jednej strony przedstawiciele MEN posługują się w swych wypowiedziach językiem pokrewnym samorządowcom i części dziennikarzy – akcentują bowiem fakt, że pewne przywileje nauczycieli są rzeczywiście nieuzasadnione i nie przystają do obecnych realiów społecznych. Dla ilustracji przytoczone zostaną tu słowa podsekretarza stanu w MEN, Przemysława Krzyżanowskiego:

W propozycjach, które oczywiście były konsultowane i ze stroną związkową i ze stroną korporacji samorządowych, proponujemy ograniczenie niektórych uprawnień socjalnych nauczycieli, które tak naprawdę dzisiaj są nieadekwatne i nie przystają do rzeczywistości naszego kraju. Karta Nauczyciela powstawała w roku 1982. Od tego czasu naprawdę sporo już minęło²³.

Z drugiej strony, po opublikowaniu raportu IBE MEN jednoznacznie zapowiedział, że nie są planowane zmiany w pensum nauczycielskim, co jest bliższe postulatowi związków zawodowych.

Zarazem reakcja MEN na publikację raportu IBE również była skrajnie oceniana przez uczestników debaty. Ci, którzy prezentują stanowisko zbliżone do strony samorządowej zarzucali, że MEN celowo pozwolił na przygotowanie badania przydającego siły argumentom nauczycieli:

To, że wypełniający ankietę pedagogzy mijali się – mówiąc łagodnie – z prawdą, jest sprawą oczywistą. (...) Krystyna Szumilas, która jako osoba pełniąca nadzór nad Instytutem Badań Edukacyjnych, w powstawaniu tego raportu miała udział. A teraz, kiedy okazał się źle przygotowany, nie merytoryczny i w ogóle jest kłapą, zachowuje się, jakby jego sporządzenie zlecił wrogo nastawieni do ludzkości kosmici. Zamiast walnąć się w pierś, przeprosić, jest w stanie jedynie zawodzić, że to instytut wszystkiemu jest winny²⁴.

²³ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, *Pełny zapis przebiegu posiedzenia Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży nr 76*, <http://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/biuletyn.xsp?sknrn=ENM-76> [dostęp: 17.04.2013].

²⁴ M. Suchodolska, *Klasa minister edukacji*.

Z drugiej strony zarzucano także MEN, że ukrytym celem badania miało być wykazanie, że nauczyciele pracują mało:

MEN obwieszczał uruchomienie takich badań starając się zapewne uzyskać efekt propagandowej presji na związkowcach. To właśnie w mediach straszono ich i nauczycieli, że prowadzi się badania czasu ich pracy, a więc wkrótce skończą się dla tej grupy nieuzasadnione przywileje²⁵.

Również fakt, że MEN w swoich wypowiedziach na temat raportu IBE dystansował się od komentowania wyników był przez pozostałych uczestników debaty oceniany raczej negatywnie²⁶. MEN w oświadczeniu na swojej stronie internetowej podkreślał przede wszystkim, że raport przygotowany został przez niezależnych badaczy, a głównym kontekstem, wspomnianym w oświadczeniu, był projekt ewidencjonowania czasu pracy nauczycieli:

Badanie zostało zrealizowane przez niezależnych naukowców i to oni odpowiadają za przyjętą metodologię i sposób przeprowadzenia. Wnioski z raportu posłużą do dalszej analizy zależności między czasem i warunkami pracy nauczyciela a jakością nauczania i organizacją pracy szkoły. Wyniki potwierdzają zasadność zaproponowanych przez MEN zmian w Karcie Nauczyciela, tj. rejestrowanie niektórych czynności nauczycieli oraz umożliwienie szerszego niż dotychczas włączenia rodziców w sprawy istotne dla szkoły²⁷.

Wobec takiej reakcji MEN uczestnicy debaty formułowali zarzuty, wedle których resort uchyła się od jednoznacznych stanowisk. Obie strony – samorządowa i nauczycielska – skłonne są odczytywać to jako dowód poparcia dla strony drugiej (tj. samorządowcy uważają, że nie sprzeciwiając się niewłaściwym rzekomo metodologicznym wynikom, MEN staje po stronie nauczycieli, nauczyciele zaś, że MEN nabiera w sprawie raportu wody w usta, gdyż wyniki badań zaprzeczają tezom wysuwanych przez samorządy).

Podsumowanie

Analizowane materiały pozwalają argumentować, że debata o czasie pracy nauczycieli to przede wszystkim debata o interesach uczestników

²⁵ B. Śliwerski, *Jaki był cel badania czasu pracy nauczycieli w Polsce?*

²⁶ W oświadczeniu Związku Nauczycielstwa Polskiego czytamy np.: *Jednocześnie ZNP wyraża zdziwienie dystansem Ministerstwa Edukacji Narodowej wobec raportu. Symptomatyczna była nieobecność wyższych urzędników resortu na jego ogłoszeniu. Zob. Komentarz ZNP do raportu z „Badania czasu i warunków pracy nauczycieli”, www.znp.edu.pl, [dostęp: 6.10.2013].*

²⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Oświadczenie ws badania czasu pracy nauczycieli*, men.gov.pl, [dostęp: 7.06.2013].

owej debaty. Jest to kwestia interesów uczestników debaty. Czas pracy nauczycieli jest pretekstem do formułowania diagnoz i roszczeń dotyczących zmian układu sił w zarządzaniu oświatą lub, mówiąc inaczej, zmian w polu gry politycznej. Mamy tu więc do czynienia z debatą, która w mniejszym stopniu odnosi się do konkretnych rozwiązań organizacyjnych, w większym zaś stopniu jej stawką jest wizerunek poszczególnych aktorów i legitymizacja ich roszczeń. Podstawowym punktem odniesienia dla owej legitymizacji jest kwestia interesów – aktorzy debaty zarzucają sobie nawzajem działanie wedle interesów grupowych, zagrażających (różnie rozumianemu) dobru publicznemu i funkcjonowaniu systemu oświaty.

Negatywna ocena „interesowności” stanowi wspólną bazę dla pozostających w sporze nauczycieli, samorządowców i dziennikarzy. Niebezpiecznie byłoby formułować w tym miejscu zbyt szeroką generalizację i twierdzić, że jest to symptomatyczne dla polskiego dyskursu publicznego w ogóle, tj. że zarzut działania w interesie własnym stanowi w Polsce skuteczną (bo trafiającą do powszechnej wyobraźni) strategię delegitymizacji przeciwnika. Natomiast, można stwierdzić, że w tym konkretnym wycinku debaty dotyczącej edukacji mamy do czynienia ze zbiorowym konstruowaniem pewnej wizji świata, zgodnie z którą dobra polityka nastawiona jest na poszukiwanie jakiegoś rodzaju wspólnego dobra i altruistyczne niemalże wyrzeczenie się własnych korzyści (mówiąc ściślej, altruizmem powinna wykazywać się „ta druga strona” – nauczyciele według samorządowców, samorządowcy według nauczycieli itd.). Dążenie do własnych korzyści uważa się za podejrzane, „brudne” i z definicji niemożliwe do pogodzenia z ogólnym dobrem systemu.

Wylania się z tego wizja, wedle której system jest stabilny, kiedy funkcjonuje jako mechanizm sprawiedliwego dzielenia strat i wyrzeczeń. Zgodnie z założeniami teorii konstruktywistycznej, istnienie takiego rodzaju schematów interpretacyjnych może splatać się ze społecznymi praktykami, np. wiązać się z poziomem zaufania wobec sfery publicznej i państwa, z decyzjami dotyczącymi legitymizowania działań zbiorowych lub z formami prowadzenia konfliktów społecznych. Dokładna analiza owych splotów między schematami interpretacyjnymi a praktykami stanowi jednak zadanie wykraczające poza problematykę niniejszego tekstu.

BIBLIOGRAFIA

- Aulich M., *Belfer tonie w dzienniczku*, „Głos Nauczycielski” z 12.02.2013.
Berger P.L., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przekł. Józef Niżnik, PIW, Warszawa 1983.

- Chętkowski D., *Praca widoczna i niewidoczna*, <http://chetkowski.blog.polityka.pl>, [dostęp: 10.06.2013].
- Fairclough N., *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, Longman, London-New York 1995.
- Federowicz M. i in., *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Grabek A., *To Broniarz rządzi edukacją*, „Rzeczpospolita” z 21.03.2013.
- Grabek A., *Czarne chmury nad oświatą*, „Rzeczpospolita” z 20.04.2013.
- Grzymała-Kazłowska A., *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, *Kultura i Społeczeństwo*, 2004, 1.
- Guza Ł., *Zpracowany jak nauczyciel*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 5.06.2013.
- Holzner B., *Reality Construction in Society*, Schenkman Publishing Company, Cambridge 1972.
- Jabłońska B., *Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2006, 1.
- Jabłońska B., *Krytyczna analiza dyskursu w świetle założeń socjologii fenomenologicznej (dylematy teoretyczno-metodologiczne)*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2013, 1.
- Manterys A., *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, PWN, Warszawa 1997.
- Marczuk B., *Nauczyciel jak wół*, „Rzeczpospolita” z 8.06.2013.
- Miles M.B., Huberman M.A., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Oświadczenie ws badania czasu pracy nauczycieli*, men.gov.pl, [dostęp: 7.06.2013].
- Philips L., Jørgensen M.W., *Discourse Analysis as Theory and Method*, Sage, London 2002.
- Rzekanowski J., *MEN nie rusza pensum. I dobrze się stało...*, „Głos Nauczycielski” z 2.06.2013.
- Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, *Pełny zapis przebiegu posiedzenia Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży nr 76*, <http://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/biuletyn.xsp?sknrn=ENM-76> [dostęp: 17.04.2013].
- Skura P., *Mitosierdzie gminy*, „Głos Nauczycielski” z 22.05.2013.
- Śliwowski B., *Jaki był cel badania czasu pracy nauczycieli w Polsce?* <http://pedagog.blogspot.com> [dostęp: 10.06.2013].
- Trutkowski C., *Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu w socjologii*, *Kultura i Społeczeństwo*, 2004, 1.
- Van Dijk T., *Dyskurs jako struktura i proces*, PWN, Warszawa 2001.
- Weiss G., Wodak R., *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2003.
- Zaród M., *Liczby urojone*, „Dziennik Opinii” z 13.06.2013.