

Justyna Dobrołowicz i Michał Dobrołowicz*

Krytyczna Analiza Dyskursu i jej zastosowanie w badaniu tekstów prasowych na temat edukacji

Wstęp

Naszym celem jest prezentacja w artykule Krytycznej Analizy Dyskursu, podejścia umożliwiającego rekonstrukcję sposobów „mówienia” o edukacji w artykułach publikowanych na łamach opiniotwórczej prasy oraz propagowanych w tym „mówieniu” koncepcji i idei. W prowadzonych analizach przedmiotem badań jest dyskurs rozumiany jako narzędzie służące narzucaniu społeczeństwu pewnej wizji edukacji i roli, jaką powinna odgrywać w życiu.

Wzrost zainteresowania dyskursem związany jest z szeregiem istotnych zmian, wśród których największe znaczenie ma „rewolucja” w obszarze nauk humanistycznych i społecznych, nazwana zwrotem lingwistycznym. Jej podstawą stało się przeświadczenie badaczy¹ o olbrzymiej roli języka w organizowaniu i konstruowaniu świata społecznego. Uznano, że język nie jest wyłącznie pośrednikiem między światem a jednostką, która tego świata doświadcza, nie tylko odzwierciedla, ale też aktywnie kształtuje rzeczywistość, decyduje o tym, w jaki sposób porządkujemy fakty i zjawiska. Sposób mówienia o danej rzeczy czy sytuacji rozstrzyga o tym, w jaki sposób ją rozumiemy i jak wobec niej działamy:

Język, nadając perspektywę poznawczą, wyznacza sposób rozumienia i ujmowania zjawisk, narzuca swoim słownikiem i gramatyką domyślne ramy znaczenia zawarte w kategoriach pojęciowych na mocy niepisanej umowy społecznej, której zaczynamy przestrzegać wraz z użyciem języka (Wasilewski, Skibiński 2008: 62).

To ogromna zmiana w myśleniu o języku, korzeniami sięgająca poglądów Ludwika Wittgensteina i Ferdinanda de Saussure’a. We współczesnej humani-

* Doktor Justyna Dobrołowicz, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, justdo@ujk.edu.pl;
magister Michał Dobrołowicz, doktorant w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.

¹ Między innymi Michel Foucault, Richard Rorty i Jürgen Habermas.

stycie istnieje szereg teoretycznych modeli opisujących zwrot lingwistyczny, ale łączy je określony sposób myślenia o języku, któremu

nie przypisuje się już drugorzędno znaczenia w naszym pojmowaniu świata, w którym żyjemy, ale zajmuje w nim miejsce zasadnicze. Słowa nie są już zwykłymi głosowymi etykietami ani komunikacyjnymi dodatkami nakładanymi na uprzednio istniejący porządek rzeczy. Są kolektywnymi wytworami społecznej interakcji, podstawowymi narzędziami, za pomocą których istoty ludzkie tworzą i artykułują swój świat (*Język, dyskurs, społeczeństwo* 2009: 9).

Badanie języka

Język definiowany jest jako system znaków stanowiących połączenie akustycznego lub wizualnego obrazu i oznaczonego w ten sposób pojęcia bądź wyobrażenia. Już ponad sto lat temu de Saussure w swym fundamentalnym *Kursie językoznawstwa ogólnego* rozróżnił dwie płaszczyzny języka: *la langue* i *la parole*. Pierwsza z nich jest wspólna dla całej społeczności językowej i tym samym niezależna od poszczególnych jej członków, choć jest zdeponowana w umyśle każdego użytkownika języka; inaczej mówiąc, jest to język rozumiany jako abstrakcyjny system znaków i reguł. *La parole* zaś to jednostkowa mowa, indywidualne wypowiedzi konkretnych osób, czyli po prostu realizacja języka (Saussure 2002: 11). Dyskurs nie jest tożsamy ani z *langue*, ani z *parole*. To, jak dana wypowiedź jest rozumiana, nie wynika wyłącznie z systemu językowego, w którym jest sformułowana. Dyskurs oznacza użycie języka w jakiejś sytuacji i dla osiągnięcia jakiegoś celu. Najważniejsze w nim jest to, że badając dyskurs, rozpatruje się wypowiedzi w konkretnym kontekście społeczno-kulturowym, który narzuca reguły ich interpretacji. Język stanowi platformę komunikacji, która dostarcza odpowiedniego kodu, dyskurs zaś jest źródłem znaczeń.

Analiza dyskursu niesie za sobą obrzynie możliwości poznawcze i może być skutecznie wykorzystywana w badaniu różnych tekstów zarówno mówionych, jak i pisanych, gdyż pozwala uchwycić związki między wypowiedzią a jej kontekstem sytuacyjnym, społecznym i kulturowym. Zarazem jest to kierunek w badaniach, który bardzo trudno jednoznacznie zdefiniować. Trudności te wynikają po pierwsze z niejasności samego terminu „dyskurs”, po drugie zaś z różnych tradycji historyczno-językowych, które rozwijały się w ostatnich kilkudziesięciu latach.

Aleksandra Grzymała-Kazłowska (2004) wskazuje trzy odmiany współczesnej analizy dyskursu: lingwistyczną, socjologiczną i krytyczną. W pierwszej z nich badania skoncentrowane są na strukturze językowej tekstów pisanych. Mają one charakter formalistyczny i odnoszą się głównie do wewnętrznej struktury tekstu oraz charakterystyki nadawcy i odbiorcy. Socjologicznie zorientowana

analiza dyskursu znacznie bardziej niż na cechach strukturalnych tekstu skupia się na rzeczywistości pozajęzykowej stanowiącej kontekst badanych wypowiedzi, od którego zależy, jaki dyskurs jest wytwarzany i jak jest on odbierany. Taka perspektywa zakłada, że dyskurs to kulturowo uwarunkowany sposób używania języka. Oba wskazane podejścia umieszczone są w deskryptywno-eksplanacyjnym nurcie badawczym, gdyż umożliwiają opis i wyjaśnienie analizowanej rzeczywistości. Trzecia z wymienionych – krytyczna analiza dyskursu – jest odmienną perspektywą badawczą. Dla zrozumienia jej istoty konieczne jest uznanie, że każde zjawisko społeczne oddziałuje na język, który z kolei ma wpływ na sferę społeczną:

W krytycznej analizie dyskursu głównym celem jest odsłanianie przyczyn określonego użycia języka w odniesieniu do poziomu struktur społecznych oraz ukazanie, jak język wpływa na reprodukcję i utrwalanie tych struktur. Krytyczna analiza dyskursu koncentruje się na demaskowaniu nierówności społecznych, wyrażanych i umacnianych przez język oraz działa na rzecz emancypacji dyskryminowanych grup, które są wykluczane z udziału w dyskursie lub marginalizowane. Społecznie zaangażowana analiza dyskursu demaskuje na przykład manipulacje polityczne wykorzystywane w *mass mediach* oraz obnaża uprzedzenia rasowe i płciowe (Grzymała-Kazłowska 2004: 25).

Krytyczna Analiza Dyskursu podkreśla, że język jest nie tylko naturalnym i neutralnym narzędziem, ale również nośnikiem systemu przekonań i wartości wyznawanych przez jednostki. Zwolennicy metody krytycznej są zainteresowani rozwiązaniem istotnych problemów społecznych i one właśnie, a nie naukowe teorie, są dla nich ważne. Takie podejście ma coraz więcej zwolenników, na przykład badacze komunikacji są zainteresowani krytycznym spojrzeniem na teksty i wypowiedzi, dzięki czemu możliwe jest uwypuklenie politycznych, ekonomicznych i kulturowych funkcji dyskursu oraz przezwyciężenie lingwistycznej stronniczości dominującej w tradycyjnych analizach.

Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD) jest stosunkowo młodym podejściem badawczym. Opracowała je grupa badaczy poszukujących sposobu badania ukrytych relacji przyczynowości i determinowania, zachodzących pomiędzy tekstami a strukturami, procesami i relacjami społecznymi (Fairclough 1993). Teun van Dijk, Ruth Wodak i Norman Fairclough opracowali KAD jako metodę pozwalającą przezwyciężyć ograniczenia lingwistyki krytycznej i badać sposób, w jaki teksty, praktyki i zdarzenia są kształtowane przez relacje władzy². KAD pozwala przede wszystkim opisać sposoby, w jakie język, traktowany jako element władzy, dokonuje przemian społecznego świata. Twórcę KAD, Van Dijkę interesowało

² Za datę powstania KAD uważa się rok 1993, kiedy to T. van Dijk opublikował w czasopiśmie „Discourse & Society” cykl artykułów, w których określił podstawy metodologiczne nowej metody. Miała ona udzielić odpowiedzi na problemy społeczne zaobserwowane w krajach Trzeciego Świata, gdzie rdzenna ludność na co dzień doświadczała zarówno uprzedzeń rasowych, jak i społecznej dominacji.

jako tekstologa, w jaki sposób wspomniana problematyka przenika teksty (pisane i mówione), w jaki sposób „dyskurs” rasistowski, seksistowski, „dyskurs” władzy, dominacji, siły jest w nich wyrażany, powielany, utrwalany, legitymizowany lub stawiany jako wyzwanie (Grzmil-Tylutki 2010: 246).

Celina Czech przywołując z kolei słowa Fairclough’a, wyjaśnia, że podejście krytyczne od niekrytycznego różni się

nie tylko sposobem opisu dyskursywnych procesów społecznych, ale także sposobem przedstawiania wpływu czynników zewnętrznych na dyskurs, zwłaszcza władzy i ideologii, oraz konstruktywnego wpływu dyskursu na społeczną tożsamość, relacje społeczne i system wiedzy oraz przekonań, który to wpływ nie pojawił się we wcześniejszych badaniach nad uczestnikami dyskursu (Czech 2010: 46).

KAD pozwala zatem, oprócz odzwierciedlenia relacji władzy, opisywać stan wiedzy oraz jawne i ukryte przekonania w zbiorowości, w której jest realizowany. W konsekwencji przedmiotem tej analizy może być każda praktyka społeczna.

Współcześnie, z uwagi na upowszechnienie przekazów medialnych i stałą ich obecność w potocznym życiu człowieka, zainteresowanie badaczy społecznych powinno skupiać się na badaniu dyskursu medialnego. Medioznawcy zwracają jednak uwagę, że badania takie powinny realizować dziś inne zadania niż jeszcze kilkanaście lat temu. Nie wystarczą już ilościowe badania opinii publicznej czy badania telemetryczne, ważna jest raczej analiza przekazywanych treści i to, jak są one zorganizowane i użytkowane przez odbiorców. Podstawowym celem stawianym przed badaniami nad mediami jest obecnie odkrywanie i opisywanie perswazyjnego wymiaru dyskursów medialnych oraz badanie środków, używanych w tych dyskursach do wywierania wpływu na ludzi (Lisowska-Magdziarz 2012). W stosunku do mediów drukowanych o wysokich nakładach Geraldine Mautner formułuje wystarczające z punktu widzenia prezentowanych analiz uzasadnienie:

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 odmieńców, oczywistymi źródłami, do których można się zwrócić, są dla nas największe gazety codzienne i tygodniki. Innym blisko powiązanym argumentem, uzasadniającym wartość tych mediów dla badań społecznych, jest wywierany przez nie wpływ (Mautner 2011: 54).

W badaniach opartych na Krytycznej Analizie Dyskursu wyróżnia się trzy etapy, z których zastosowaliśmy dwa³: poznanie tematycznej struktury tekstu

³ Etap, którego nie wykorzystaliśmy, obejmuje dyskursywne procesy społeczne i polega na analizie odbioru i interpretacji tekstu przez odbiorców.

pisanego wraz z jego lingwistyczną analizą oraz drugi, dotyczący socjo-kulturowych praktyk, czyli tego, jakie zmiany nastąpiły w strukturze życia społecznego pod wpływem badanego tekstu.

Wykorzystaliśmy również popularne w naukach społecznych założenie o braku jednej rzeczywistości oraz to, że dyskurs jest działaniem komunikacyjnym. Pierwsze z wymienionych dotyczy tego, że świat, w którym funkcjonuje człowiek, jest zmienną konstelacją różnych układów i uporządkowań. Istnieją liczne koncepcje i stanowiska teoretyczne analizujące ten problem⁴. Najbliższa była nam koncepcja społecznego tworzenia rzeczywistości Petera Bergera i Thomasa Luckmanna, zakładająca, że każdy człowiek w swoich działaniach i decyzjach kieruje się posiadaną wiedzą. Wiedza ta nie jest ani jednorodna, ani stała, a jej granice są granicami indywidualnej rzeczywistości człowieka. To, jaką wiedzą człowiek dysponuje, decyduje o tym, co i jak postrzega. Skoro występują rozmaite wersje obrazu świata, to pojawia się pytanie, jakie czynniki biorą udział w ich konstruowaniu? Próba odpowiedzi na nie kieruje uwagę w stronę analizy przekazów medialnych. Dla współczesnego człowieka realia są często tożsame z przekazem medialnym i w związku z tym reaguje on na nią tak, jakby była naturalną, obiektywną rzeczywistością. Koniecznością staje się zatem badanie treści takich przekazów, gdyż obecnie są one głównym źródłem wartości i wzorów postępowania. Dostarczają też rytuałów i symboli niezbędnych do kształtowania tożsamości. Czytając prasę ludzie stopniowo budują nie tylko reprezentację tekstu i kontekstu, ale, co ważniejsze, kontakty z różnymi źródłami medialnymi pozwalają skonstruować reprezentacje zdarzeń lub działań, o których dyskurs opowiada. Te reprezentacje to nasze subiektywne wyobrażenia o danym zdarzeniu lub sytuacji: „Kiedy więc opowiadamy innym, co przeczytaliśmy rano w gazecie – nie tyle odtwarzamy sam tekst wiadomości, co raczej przekazujemy nasze (często stronnicze) modele, skonstruowane na jej podstawie” (Dijk van 2001: 28).

Drugie założenie dotyczy tego, że konsekwencją rozumienia dyskursu, jako działania komunikacyjnego, jest uczenie się pewnego sposobu myślenia o świecie i rozumienia go, w czym szczególną rolę odgrywają sposoby użycia języka. Rozumienie rzeczywistości społecznej nie zależy bezpośrednio od działania naszego indywidualnego umysłu, ale od definicji, jakie w procesie socjalizacji uznajemy za oczywiste. Poprzez nazywanie tego, co nas otacza, nadajemy rzeczywistości znaczenia, które z kolei umożliwiają interpretację świata. Myślenie i postrzeganie jest w znacznej mierze zdeterminowane przez język, w obrębie którego rzeczywistość jawi się jako normalna i oczywista.

⁴ Autorami takich koncepcji są między innymi: W. James, A. Gurwitsch, A. Schütz, P. Bourdieu, B. Holzner, P. L. Berger, T. Luckmann.

Krytyczna Analiza Dyskursu w badaniach opiniotwórczej prasy

Powyższe ustalenia pozwoliły zaprojektować badania mieszczące się w społeczno-kulturowym nurcie badań nad dyskursem. Ich celem jest zrekonstruowanie sposobów „mówienia” o edukacji w opiniotwórczych tygodnikach oraz propagowanych w tym „mówieniu” koncepcji i idei. Zgodnie z przyjętą teorią poststrukturalizmu (Melosik 1994; 1997; Szkudlarek 1997) dyskursy mają decydujący wpływ na to, jak społeczeństwo postrzega rolę i zadania edukacji. To, w jaki sposób czytelnicy się zachowują, do czego dążą, jak działają, zależy od tego, jakie znaczenia mają dla nich różne elementy rzeczywistości, współtwórcą zaś tych znaczeń są opiniotwórcze czasopisma⁵.

W celu odpowiedzi na pytanie o to, jaki obraz edukacji kreuje prasa, analizie poddano pięć opiniotwórczych czasopism polskich, na łamach których w latach 2009–2010 opublikowanych zostało 116 tekstów na temat problemów formalnej edukacji. Rok 2010 zamyka dziesięcioletni okres funkcjonowania zreformowanego systemu oświaty. Oczekiwania społeczne wobec reformy edukacji, formułowane w chwili jej rozpoczęcia, były olbrzymie. Zakładano, że polepszy ona warunki funkcjonowania szkoły na tyle, by szkolna edukacja gwarantowała rozwój zarówno intelektualnych, jak i twórczych możliwości każdego ucznia. Formułowane pod koniec lat dziewięćdziesiątych wieku XX założenia reformy nie mogły uwzględnić postępującego rozwoju doktryny neoliberalnej, która, mimo radykalnej krytyki, nawet ze strony ekonomistów, zmieniała i nadal zmienia warunki, w jakich funkcjonuje zreformowana polska edukacja (por. Potulicka, Rutkowiak 2012). W konsekwencji coraz powszechniejsze jest przekonanie o poważnym kryzysie edukacji⁶, która mimo ciągłych zmian nie spełnia założonych funkcji. Warto w tej sytuacji sprawdzić, jaki obraz edukacji kreśli polska prasa. Można bowiem założyć, że sposób pisanie o edukacji ma bezpośredni wpływ na to, co czytelnicy opiniotwórczych czasopism (rodzice, nauczy-

⁵ Na świecie analizy dyskursu o edukacji prowadzone są od wielu lat. Przykładem są dwie przetłumaczone na język polski prace, których autorzy dokonując analizy przekazów medialnych ukazują, w jaki sposób media usiłują wpływać i wpływają na sprawy szkoły i edukacji. Jane Kenway w artykule *Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy. Szkolnictwo prywatne czy państwowe?* analizuje hegemoniczny dyskurs na temat edukacji, który w latach osiemdziesiątych XX w. prowadzili w Australii przedstawiciele „Edukacyjnej Prawicy” i lobby szkół prywatnych, dzięki czemu uzyskali przemożny wpływ zarówno na poglądy społeczeństwa, jak i na politykę rządu w dziedzinie edukacji. Podobny charakter ma artykuł Svi Shapiro *O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970–1990)*. Także on zwraca uwagę, jak silny jest wpływ publicznego, zwłaszcza medialnego, dyskursu na sposób myślenia przeciętnych obywateli o sprawach edukacji.

⁶ Przykładowo, pogląd taki prezentują autorzy artykułów w pracach: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie i Wspólnota pedagogicznego niepokoju*.

ciele, zarządzający oświatą, studenci) myślą o niej, o zasadach jej funkcjonowania i roli jaką odgrywać powinna w życiu człowieka. Przedmiotem analizy są 522 numery z lat 2009 i 2010 pięciu opiniotwórczych polskich tygodników⁷. Analizowano wszystkie teksty (niezależnie od gatunków dziennikarskich), poruszające problem zorganizowanej edukacji: przedszkolnej, podstawowej, średniej i wyższej. Powodem analizy dwóch roczników każdego czasopisma była słaba reprezentacja tekstów poświęconych szkole i edukacji. W 522 numerach tygodników znalazło się takich tekstów 116: „Przegląd” (34 teksty), „Polityka” (25 tekstów), „Newsweek” (23 teksty), „Gość Niedzielny” (19 tekstów), „Wprost” (15 tekstów). Najczęściej o edukacji pisał „Przegląd”, a najrzadziej „Wprost”. Ta różnica jest zrozumiała, gdyż „Przegląd” to tygodnik lewicowy, a więc wyczulony na sprawy społeczne, „Wprost” zaś to pismo liberalne, dla którego najważniejsze są tematy gospodarcze i rynkowe.

Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że nie ma różnicy w obrazie edukacji kreowanym przez cztery analizowane czasopisma: „Politykę”, „Przegląd”, „Newsweek” i „Wprost”. W kontekście edukacji zarówno tematyka, jak i język używany w tekstach prasowych są zdominowane przez myślenie ekonomiczne. Edukacja powinna być całkowicie podporządkowana gospodarce i działać według praw ekonomii, czyli być opłacalna, co w konsekwencji umożliwia nie tyle indywidualny rozwój człowieka, ile raczej kształtuje dobrze funkcjonujące w gospodarce jednostki. Celem jest zatem „urobienie” posłusznych, bezwolnych ludzi, którymi łatwo kierować. Nauczanie zostało w zasadzie ograniczone do przekazywania faktograficznych informacji, które uczniowie muszą zapamiętać i odtworzyć podczas rozwiązywania egzaminów testowych. Działania szkoły, których celem jest rozumienie przez uczniów rzeczywistości, rozwiązywanie problemów czy rozwijanie myślenia, ograniczone zostały do minimum. Wiedza traktowana jest jak towar, który można kupić i sprzedać. Doskonałym przykładem

⁷ Wybór tych właśnie czasopism podyktowany został ich zróżnicowanym profilem ideowym oraz wynikami w rankingu najczęstszych cytowań. Każdego miesiąca Instytut Monitorowania Mediów prowadzi w Polsce badania i dostarcza informacji na temat cytowań poszczególnych mediów przez inne media. Od marca 2010 r. publikowany jest ranking najczęściej cytowanych tygodników i dwutygodników. Znalazły się w nim „Newsweek”, „Polityka”, „Wprost”, „Przegląd”, „Gość Niedzielny”. Instytut na swoich stronach internetowych [www.instytut.com.pl] podaje założenia metodologiczne badań. Z założeń tych wynika, że analiza obejmuje wszystkie przekazy prasowe, telewizyjne i radiowe, w których cytuje się lub powołuje na doniesienia, pierwotnie obecne w innych środkach przekazu. Do raportu kwalifikowane są publikacje odwołujące się do artykułów, wypowiedzi, stwierdzeń pojawiających się na łamach bądź antenie innego medium, pod warunkiem, że nie są omawiane w kontekście przeglądu mediów oraz nie są przedrukiem z innego medium. Głównym kryterium decydującym o zakwalifikowaniu danego cytowania jest bezpośrednio odwołanie się do konkretnego artykułu, stwierdzenia, wypowiedzi opublikowanej na łamach gazety lub wyemitowanej w programie telewizyjnym czy radiowym. Analiza obejmuje całą prasę (ponad 900 tytułów gazet i czasopism) oraz wybrane stacje telewizyjne i wybrane programy w rozgłośniach radiowych.

takiego myślenia o edukacji jest artykuł na temat kształcenia na poziomie wyższym, opublikowany na łamach tygodnika „Polityka”:

Hojną ręką rozdaje się rozmaite gadzety: reklamówki z logo uczelni, kalendarze, ołówki, długopisy, cukierki, zapalniczki, otwieracze do butelek. W Warszawie można odnieść wrażenie, że nie ma autobusu czy tramwaju, który nie byłby przyozdobiony reklamą jakiejś uczelni dla „młodych, zdolnych i atrakcyjnych” (Igielska, Listoś, Sterczyńska 2010: 26).

Jedynie w tekstach publikowanych na łamach czasopisma „Gość Niedzielny” zawarta jest krytyka ekonomicznego myślenia o edukacji. Przykładem może być fragment artykułu na temat obowiązującej w szkole podstawy programowej:

Ta podstawa jest bardzo nowocześnie napisana od strony metodycznej, ale niepokoi mnie jej fundamentalne założenie, które traktuje edukację jako towar na rynku. Skutek jest taki, że przy przedmiotach humanistycznych prawie wcale nie mówi się o wartościach, ale wszystko sprowadza się do umiejętności. W poprzedniej podstawie we wstępie były opisane pewne założenia antropologiczne, w nowej tego nie ma (Jaklewicz 2009: 17).

1. Tematyka prasowych tekstów na temat edukacji

Z analizy czterech opiniotwórczych tygodników: „Polityka”, „Przegląd”, „Newsweek” i „Wprost” (łącznie 97 numerów)⁸, jasno wynika, że edukacja istnieje tylko po to, by zapewnić człowiekowi zatrudnienie i ściśle z nim związany ekonomiczny sukces, a brak pracy, mimo posiadania dyplomu, jest równoznaczny z uznaniem kształcenia za aktywność zbędną.

W artykule *Co studiować?* już na początku tekstu uwaga czytelnika zostaje skoncentrowana na problemie zatrudnienia po ukończeniu studiów wyższych.

Z jednej strony – niż demograficzny, więc uczelnie na wyścigi starają się przyciągnąć słuchaczy. Z drugiej – rozwijający się kryzys, więc żadnej pewności, że po studiach będzie praca i przyzwoite zarobki. W tym chaosie tegoroczny maturzysta musi zdecydować o swojej przyszłości (Igielska 2009: 82).

W dalszej części artykułu autorka zarzuca uczelniom wyższym „nadprodukcję” absolwentów kierunków humanistycznych i niedopasowanie oferty studiów do potrzeb rynku pracy. Linia obrony stosowana przez uniwersytety, podkreślające, że skoro nie są wyższymi szkołami zawodowymi, to konstruując ofertę kształcenia muszą uwzględniać zainteresowania kandydatów i pasje badawcze pracowników naukowych, jest przez dziennikarkę ośmieszona. Odczytuje ona takie argumenty uniwersytetów jako przemyślaną strategię, która powoduje, że

⁸ W „Gościu Niedzielnym” nie ma krytyki. Teksty nie są pisane ekonomicznym językiem. Uwaga w artykułach tego czasopisma skoncentrowana jest na wartościach innych niż pieniądze.

młodzi idą na administrację, bo taka moda, więc otworzymy im kolejny taki kierunek; idą na logistykę, nie rozumiejąc nawet, co ta nazwa znaczy, ale za to dobrze brzmi, więc otworzymy im logistykę (Igielska 2009: 85).

Uznanie autorki artykułu budzą działania resortu nauki, który wykorzystując analizy potrzeb rynku pracy stworzył ideę kierunków zamawianych. Polegała ona na zlecaniu wyższym uczelniom kształcenia potrzebnych gospodarce fachowców. Jednocześnie MNiSW zapewniało pieniądze na zajęcia wyrównawcze z matematyki i fizyki, atrakcyjniejsze metody i formy kształcenia oraz stypendia dla studentów w wysokości tysiąca złotych miesięcznie. Idea kierunków zamawianych jest – jak pisze dziennikarka – zachętą do podejmowania studiów potrzebnych gospodarce i jest przez nią akceptowana.

Wymowa analizowanego tekstu jest jednoznaczna, podstawowym kryterium wyboru dalszego kształcenia powinna być odpowiedź na pytanie: czy studia zapewnią mi pracę. Nie jest w stanie zmienić tej opinii zakończenie artykułu, w którym dziennikarka zwraca uwagę na inne niż rynek aspekty wyboru kierunku studiów. „Prawdziwym gwarantem sensownego wyboru studiów, i potem sukcesu zawodowego jest bez wątpienia pasja” (Igielska 2009: 88). Wydaje się jednak, że pasja musi zgadzać się z wymaganiami gospodarki, w przeciwnym wypadku raczej w życiu przeszkadza niż pomaga.

Przekonanie o nierozzerwalnym związku, a nawet zależności, między edukacją a zatrudnieniem, potwierdzają dwa inne teksty prasowe. Pierwszy *Realna wartość wiedzy* ukazał się w tygodniku „Wprost” i jest rankingiem szkół wyższych, w którym wyróżniono uczelnie „nadążające za rzeczywistością”. Podstawowym kryterium, wykorzystanym do mierzenia jakości wyższych uczelni, jest rynkowa wartość zdobywanej w nich wiedzy. „Nawet najdłuższa historia i najpiękniejsza tradycja uczelni nie zagwarantuje, że jej dyplom okaże się prawdziwym biletem do sukcesu” (Dobrowolski 2010: 8). Przy czym sukces ma dla prasy tylko jedno oblicze: jest nim kariera zawodowa absolwenta i związane z nią ekonomiczne powodzenie.

Drugi tekst, *Z dyplomem bez pracy*, skupia uwagę czytelników na problemie rosnącego wśród ludzi młodych bezrobocia. Autorka podaje przygnębiające dane, z których wynika, że już co piąta osoba poniżej 25. roku życia nie może znaleźć pracy, a ekonomiści prognozują, że sytuacja może się jeszcze pogorszyć. W celu ustalenia przyczyn trudności na rynku pracy przytaczana jest opinia socjologa pracy profesora Kazimierza Doktora, który winą za kryzys na rynku zatrudnienia obarcza właśnie edukację. „Uczelnie nie martwią się o to, czy ich absolwenci będą mieli pracę. [...] Dostosowanie programów do wymagań rynku wymagać będzie szczegółowych analiz i prognoz gospodarczych” (Grabau 2009: 19).

Troska dziennikarzy prasowych o zapewnienie absolwentom pracy zawodowej jest dla nas zrozumiała. Prasowe krytyczne teksty na temat szkoły i edukacji

korespondują z obawami znacznej części społeczeństwa, przed którą coraz wyraźniej pojawia się widmo bezrobocia lub dorywczego tylko zatrudnienia. Perspektywa ta dręczy dziś dużą część uczniów i ich rodziców, którzy obszar edukacji obarczają odpowiedzialnością za nieprzygotowanie młodych do rynku pracy⁹. „W Polsce 51% pracodawców ma trudności ze znalezieniem kandydatów o poszukiwanych przez nich kwalifikacjach. [...] Wskazuje to na rosnącą rozbieżność pomiędzy systemem edukacji, a potrzebami rynku pracy” (Grabau 2010: 12).

Podstawowy zarzut formułowany przez opiniotwórczą prasę wobec edukacji dotyczy właśnie tego, że nie spełnia ona oczekiwań gospodarki, a co za tym idzie, oczekiwań rynku zatrudnienia. Pozostając przy ekonomicznej nomenklaturze, można stwierdzić, że inwestycja w edukację jest obecnie bardzo ryzykowna. Poniesione dla zdobycia wykształcenia koszty często się nie zwracają. Stąd coraz częściej i głośniejsze zadawane są pytania: po co się uczyć, po co studiować, skoro i tak nie będę pracować zawodowo. Teksty w analizowanych czasopismach utwierdzają czytelników w przekonaniu, że edukacja ma sens tylko wtedy, gdy prowadzi do zdobycia atrakcyjnej pracy. W innym wypadku, nie warto się uczyć:

w normalnych warunkach studiowanie dwóch, trzech kierunków, to nic innego, jak nadmierna inwestycja w edukację. Absolwent i tak pracuje w określonym zawodzie. Podobnie jest z tytułem doktora. To może, ale nie musi być sygnał dla pracodawcy, że jesteś dobry. Doktorat ma sens, jeśli ktoś przyszłość wiąże z pracą w instytucjach i ośrodkach badawczych. [...] Nie wielki pożytek wynika też ze studiów podyplomowych (Igielska 2009: 82).

Ukończenie szkoły czy wyższej uczelni powinno gwarantować zatrudnienie, ale nie można ograniczać roli edukacji wyłącznie do przygotowania zawodowego. Upowszechnienie takiego sposobu myślenia jest szczególnie niebezpieczne w odniesieniu do studiów wyższych. Tymczasem w analizowanej prasie przedstawia się uniwersytet jako instytucję ekonomiczną, która istnieje wyłącznie po to, by wspomagać gospodarkę i „produkować” potrzebną jej siłę roboczą. Czytelnik dowiaduje się, że istotą studiowania nie jest zdobywanie wiedzy i dążenie do rozwoju osobowości, tylko przyswajanie umiejętności zapewniających zatrudnienie, co w szerszej perspektywie przyczyni się do rozwoju gospodarczego i społecznego kraju. A przecież rola uniwersytetu jest dalece szersza niż tylko wyposażenie absolwentów w kwalifikacje zawodowe i dostarczenie im „wiedzy użytecznej”.

[Dziś] przestają być istotne takie tradycyjne (społeczne) funkcje uniwersytetów, jakimi w przeszłości były: kultywowanie tradycji edukacyjnych, zachowanie dziedzictwa kulturowego, kształtowanie tożsamości jednostek (postaw obywatelskich, charakterów i umysłów), orientacja na wiedzę jako wartość samą w sobie. [...] funkcja ekonomiczna uniwersytetu z powodzeniem wypiera jego funkcję socjalizacyjną (Melosik 2009: 70).

⁹ Trudności na rynku pracy niepokoją dziś nie tylko osoby kończące edukację, ale również ich rodziców, starsze rodzeństwo, dziadków.

Ekonomizacja zjawisk edukacyjnych dotyczy też niższych szczebli edukacji, a tematyka ta obecna jest między innymi w artykule opublikowanym w „Newsweeku”. Tekst *Dorastający biznes* poświęcony został polskiej edukacji przedszkolnej, której poziom nie zadowala dziś chyba nikogo. Autorka artykułu nie pisze jednak ani o korzyściach wynikających z opieki przedszkolnej, ani o negatywnych następstwach braku tego etapu edukacji. Problem przedszkoli został ograniczony do sfery ekonomicznej¹⁰.

Tam gdzie państwo zamyka przedszkola z powodów finansowych, prywatni przedsiębiorcy je otwierają. Również z powodów finansowych. [...] Od 2000 do 2008 roku z mapy publicznych przedszkoli w Polsce zniknęło ich ponad 1100. Ale w tym samym czasie powstało ponad 1100 prywatnych. Zmiana przepisów dwa lata temu ułatwiła zakładanie placówek, pojawiły się fundusze unijne i biznes przedszkolny stał się całkiem dochodowy (Grzegórska 2010: 52).

2. Język prasowych tekstów na temat edukacji

Innym przejawem ekonomicznego myślenia o edukacji jest używanie w tekstach o szkole i edukacji języka ekonomicznego. O przedszkolach i szkołach wszystkich szczebli pisze się tak jak o przedsiębiorstwach, koncentrując uwagę czytelnika na zyskach, wydajności, opłacalności i inwestowaniu.

Ponad 200 tys. złotych w swoje pierwsze przedszkole zainwestowała Katarzyna Zych z Krośna. [...] Dziś ma 40 podopiecznych, 6 pracowników i około 20 tysięcy przychodów miesięcznie, z czego ponad połowę pochłaniają płace personelu. Zysków jeszcze się nie doliczyła, ale też nie dokłada do interesu (Grzegórska 2010: 52).

Absolwent to dla pracodawcy inwestycja, na dodatek – nieraz niepewna. Nikt przecież nie zagwarantuje, że młody człowiek, kiedy już nauczy się podstaw działania w danej branży, nie ucieknie szybko do konkurencji (Grabau 2009: 19).

Dopóki nie zbudujemy wolnego rynku edukacji uniwersyteckiej, który zachęciłby uczelnie do uczenia w sposób zgodny z potrzebami studentów, dopóty nasze uniwersytety będą odstawać od najlepszych (Dobrowolski 2009: 38).

Popyt na absolwentów najczęściej wybieranych kierunków od dawna jest niższy od podaży. [...] Mamy więc w Polsce nadprodukcję absolwentów po kierunkach humanistycznych (Igielska 2009: 84).

¹⁰ Z punktu widzenia ekonomii wszystko jest więc dobrze. Ale edukacja, służba zdrowia, opieka społeczna nie mogą być postrzegane wyłącznie przez pryzmat ekonomii. Czasem trzeba utrzymywać „niezyskowe materialnie” przedsięwzięcia z racji potrzeb społecznych czy indywidualnych (zysk dla ludzi).

Pisanie o edukacji językiem ekonomii prowadzi do upowszechnienia myślenia o niej w kategoriach inwestycji i zysku. Inwestowanie w edukację polega na ponoszeniu kosztów w postaci wysiłku, czasu i energii wkładanych w zdobycie wykształcenia. Zyskiem jest natomiast kariera zawodowa i będący jej konsekwencją ekonomiczny sukces. Mówiąc inaczej, wysiłek włożony w edukację powinien się zwrócić w postaci dobrze płatnej pracy zawodowej. Tymczasem na rynku zatrudnienia narasta kryzys, a jego przyczyny sięgają znacznie głębiej niż edukacja. W konsekwencji drastycznie zmniejsza się liczba możliwych do obsadzenia stanowisk pracy i nie ma możliwości „dopasowania” edukacji do kurczącego się rynku. Rodzi to oczywiście powszechne rozczarowanie edukacją, obarczanie jej winą za bezrobocie i podważanie sensu uczestniczenia w niej. Skoro w powszechnym odczuciu „edukacja nic nie daje”, z ekonomicznego punktu widzenia inwestowanie w aktywność, która nie przynosi zysków jest pozbawione sensu.

Upowszechnienie ekonomicznego myślenia o edukacji powoduje, że ciągle podejmowane są próby dostosowania edukacji do potrzeb gospodarki. Próby te nie mogą się udać. Gospodarka zmienia się cały czas i generuje ciągle nowe potrzeby, edukacja zaś, mimo nieprzerwanej reformy, nie jest w stanie tych potrzeb zaspokoić, co potęguje rozczarowanie jej efektami. Opiniotwórcza prasa zamiast podsycać rozczarowanie edukacją prowadzące do jej degradacji, powinna raczej wyjaśniać czytelnikom przyczyny słabej kondycji edukacji i przekonywać, że mimo wszystko warto się uczyć. Jest to szczególnie ważne dziś, gdy zewsząd słychać opinie o rosnącej roli wiedzy we współczesnym społeczeństwie, nazywanym nawet „społeczeństwem wiedzy” czy „społeczeństwem opartym o wiedzę” (Toffler, Toffler 1996)¹¹.

Zakończenie

Badania dyskursu prasowego na temat edukacji, prowadzone za pomocą Krytycznej Analizy Dyskursu, pozwoliły po pierwsze opisać ten dyskurs, a następnie wskazać zmiany w życiu społecznym wywołane jego działaniem.

Język jakim operuje opiniotwórcza prasa jest zaangażowany w tworzenie jednowymiarowego porządku społecznego, w którym miejsce edukacji jest jasno określone. Zarówno przedszkola, jak i szkoły wszystkich szczebli, przedstawiane są w opiniotwórczej prasie jak przedsiębiorstwa zajmujące się sprzedażą usług edukacyjnych. Taka perspektywa patrzenia na edukację pozwala stosować do oceny jej jakości mechanizmy ekonomiczne. Podstawową zasadą,

¹¹ Poglądy takie, już blisko dwadzieścia lat temu, sformułowali Alvin i Heidi Toffler w książce *Budowa nowej cywilizacji* (1996).

wedle której powinna dziś działać edukacja, jest zasada racjonalności ekonomicznej, co prowadzi do negatywnych następstw (Szkudlarek 2005).

Pierwsza kategoria tych następstw dotyczy redukcji pola myślenia o edukacji, powodującej spychanie w cień nieekonomicznych efektów kształcenia. Edukacja została utowarowiona, a wykształcenie traktowane jest instrumentalnie, wyłącznie w kategoriach drogi do odniesienia materialnego sukcesu. Wiedzę szkolną traktuje się dziś jak towar niezbędny do zaspokojenia potrzeb człowieka, skoro więc w powszechnym mniemaniu edukacja służy wyłącznie odniesieniu materialnego sukcesu, jasne jest, że warto uczyć się tylko tych przedmiotów, które pomogą ten sukces osiągnąć. Poza tym w świadomości społecznej utrwalone zostało przekonanie, że o jakości kształcenia świadczą wyłącznie wyniki egzaminów, wskutek czego działania szkoły niemające bezpośredniego związku z egzaminami nie interesują dziś ani uczniów, ani ich rodziców.

Druga kategoria sprowadza się do traktowania szkoły, uniwersytetu i instytucji kultury jako miejsc „produkcji ludzkiego kapitału”, jako przedsiębiorstw o dużym znaczeniu dla gospodarki. We współczesnym świecie polityka oświatowa coraz bardziej ulega wpływom myślenia ekonomicznego i w związku z tym nierzadko szkoła traktowana jest jako edukacyjna fabryka.

Trzecia natomiast dotyczy prób reformowania edukacji, reformowania podlegającego takim samym zasadom, jak reformowanie gospodarki. Skoro edukacja traktowana jest jako jedna ze sfer gospodarki rynkowej, zakłada się, że skutecznymi sposobami jej „uzdrowienia” będzie redukcja kosztów oraz stymulowanie konkurencji. Tymczasem wiele mechanizmów rynkowych w edukacji po prostu nie może skutecznie funkcjonować. Doskonałym przykładem jest tutaj tworzenie niezwykle dziś popularnych rankingów szkół. Rankingi te niewiele mówią o jakości edukacji, gdyż uwzględniają wyłącznie wartość końcową, tzn. wynik egzaminu lub procent młodzieży dostającej się do szkół wyższego szczebla, a nie wartość dodaną „produktu edukacyjnego”, tzn. przyrost wiedzy i sprawności w okresie pobytu dziecka w szkole. To, jak oceniana jest szkoła, zależy właściwie wyłącznie od „jakości ucznia”, a nie jakości pracy pedagogicznej. Również obowiązująca w gospodarce rynkowej zasada określana jako minimalizacja nakładów i maksymalizacja korzyści nie przynosi w edukacji spodziewanych efektów, wywołuje natomiast szereg negatywnych zjawisk, takich jak ściąganie czy plagiaty.

W takim sposobie pisania o edukacji dostrzegamy opresyjny charakter języka mediów. Prasowy dyskurs na temat edukacji służy uzasadnianiu zmian polityki oświatowej naszego kraju i legitymizowaniu ekonomicznego porządku w edukacji. Wyraźnie odbija się w nim, niezwykle popularna acz szkodliwa dla edukacji, neoliberalna ideologia.

Bibliografia

- Czech C., (2010), *Krytyczna Analiza Dyskursu i jej zastosowanie na gruncie pedagogiki porównawczej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4.
- Danilewska J., (2008), *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dijk T. A. van, (2001), *Badania nad dyskursem*, [w:] T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa: PWN.
- Dobrołowicz J., (2013), *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dobrowolski P., (2009), *Ile są warte studia w Polsce*, „Wprost”, nr 40.
- Dobrowolski P., (2010), *Realna wartość wiedzy*, „Wprost”, nr 20.
- Fairclough N., (1993), *Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities*, „Discourse&Society”, No 4.
- Firmhofer R., (2011), *Spółczesność korzystająca z wiedzy – jak do tego dojść?*, [w:] J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Foucault M., (1998), *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w College de France, 1976*, Warszawa: KR.
- Grabau A., (2009), *Z dyplomem bez pracy*, „Przegląd”, nr 40.
- Grabau A., (2010), *Magister bez pracy*, „Przegląd”, nr 30.
- Grzegórska L., (2010), *Dorastający biznes*, „Newsweek”, nr 15.
- Grzmil-Tylutki H., (2010), *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, Kraków: Universitas.
- Grzymała-Kazłowska A., (2004), *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- Igielska B., (2009), *Co studiować?*, „Polityka”, nr 13.
- Igielska B., Listoś A., Sterczyńska A., (2010), *Wyższa szkoła kuszenia*, „Polityka”, nr 32.
- Jakiewicz T., (2009), *Czego się Jaś nie nauczy*, „Gość Niedzielny”, nr 7.
- Język, dyskurs, społeczeństwo. Zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej*, (2009), red. L. Rasiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kanway J., (1994), *Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy. Szkolnictwo prywatne czy państwowe?*, [w:] J. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Lisowska-Magdziarz M., (2012), *Dyskurs – semiotyka – wspólnota interpretacyjna. W stronę modelu zintegrowanego instrumentarium badań nad zawartością mediów (zaproszenie do dyskusji)*, www.globalmediajournal.collegium.edu.pl [dostęp: 20.07.2012].
- Mautner G., (2011), *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*, [w:] R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Melosik Z., (1994), *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Melosik Z., (1997), *Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje)*, „Kultura Współczesna”, nr 1.
- Melosik Z., (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Potulicka E., Rutkowiak J., (2012), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Saussure de F., (2002), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: PWN.

- Shapiro S., (1993), *O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970–1990)*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szkudlarek T., (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, z. 317.
- Szkudlarek T., (2005), „*Koniec pracy*” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku*, [w:] A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szomburg J., (2011), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Śpiewak P., (2002), *Słowa modne i niemodne (słownik)*, „Res Publica Nowa”, nr 10.
- Toffler A., Toffler H., (1996), *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań: Wydawnictwo Zyski S-ka.
- Wasilewski J., Skibiński A., (2008), *Prowadzeni słowami. Retoryka motywacji w komunikacji publicznej*, Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Wodak R., (2011), *Wstęp: Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*, [w:] R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.