

The cover features a complex abstract design. A large, bold red shape, resembling a stylized arrow or a corner, points from the top left towards the bottom right. The background is white, with various black geometric elements: vertical lines of varying heights on the left side, horizontal and vertical bars, and a large black shape at the bottom left that looks like a staircase or a series of steps. The title and author information are positioned in the upper right quadrant, following the angle of the red shape.

**Kamila Biały**  
**Przemiany współczesnego uniwersytetu**  
od idei von Humboldta  
do modelu uczelni przedsiębiorczej



Łódź 2011

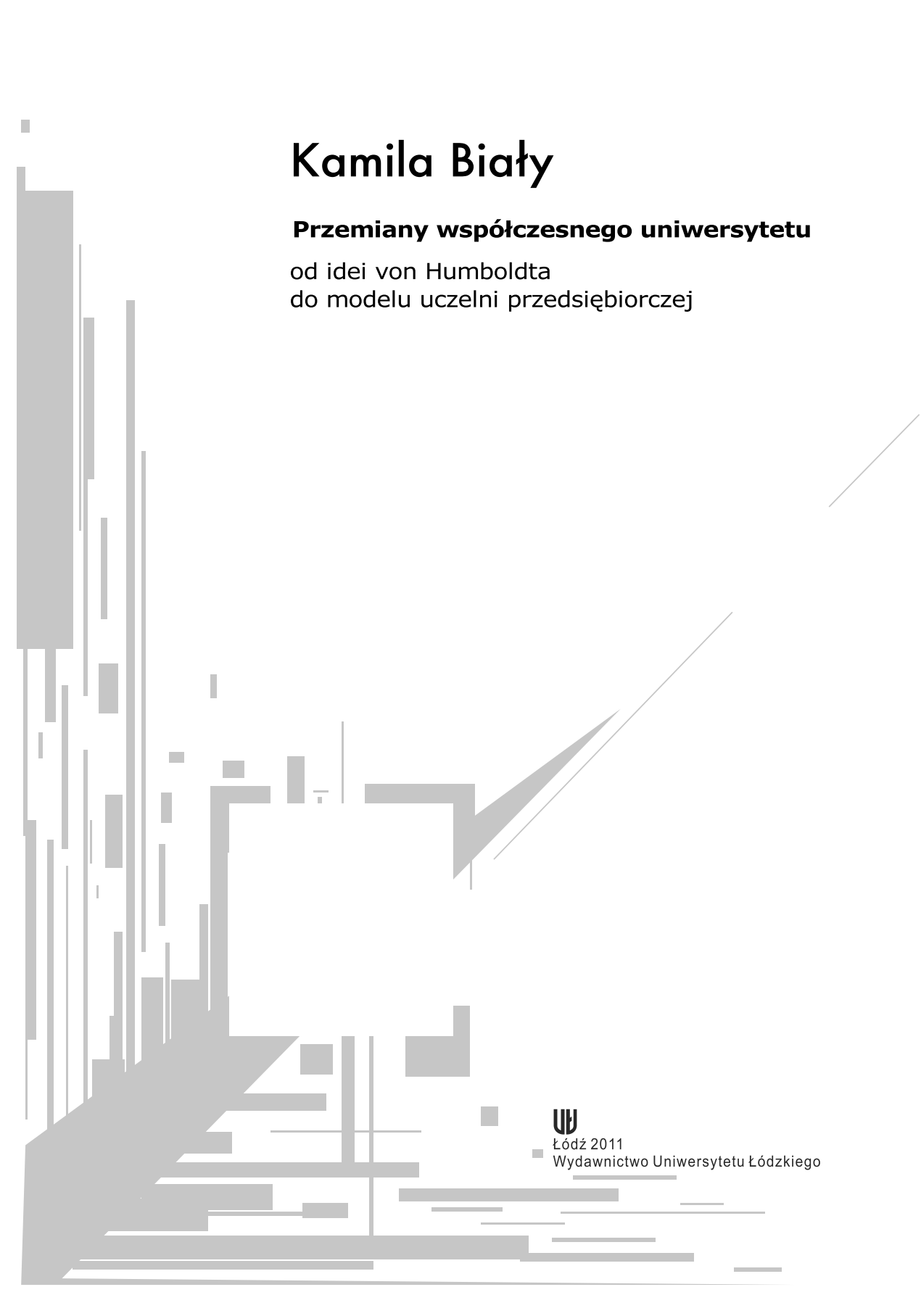
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

# Kamila Biały

## **Przemiany współczesnego uniwersytetu**

od idei von Humboldta  
do modelu uczelni przedsiębiorczej





# Kamila Biały

## **Przemiany współczesnego uniwersytetu**

od idei von Humboldta  
do modelu uczelni przedsiębiorczej



Łódź 2011

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

RECENZENT

*Elżbieta Tarkowska*

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

*Bogusław Pielat*

KOREKTORZY

*Katarzyna Gorzkowska, Dorota Stępień*

PROJEKT OKŁADKI

*Michał Ślusarczyk*

ŁAMANIE

*ESUS Agencja Reklamowo-Wydawnicza Tomasz Przybylak*

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011

ISBN 978-83-7525-626-0

<https://doi.org/10.18778/7525-626-0>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

Wydanie I. Nakład 150 egz. Ark. druk. 8,875.  
Zam. 4958/2011. Cena zł 26,-+VAT

Druk: ESUS Agencja Reklamowo-Wydawnicza  
61-815 Poznań, ul. Ratajczaka 26/8

## SPIS TREŚCI

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Wstęp</b> .....                                                                                        | 9  |
| <b>Część I. Ramy teoretyczno-badawcze analizy</b> .....                                                   | 15 |
| <b>Rozdział 1. Nauka jako społeczny proces – perspektywa krytyczna</b> .....                              | 15 |
| 1.1. Wstęp.....                                                                                           | 15 |
| 1.2. Rozwój nauki w kolejnych epokach historycznych .....                                                 | 16 |
| 1.2.1. Rozwój nauki w średniowieczu .....                                                                 | 16 |
| 1.2.2. Rozwój nauki w wiekach XV–XVII .....                                                               | 20 |
| 1.2.3. Rozwój nauki w wiekach XVIII i XIX .....                                                           | 22 |
| 1.2.4. Rozwój nauki w końcu wieku XIX i na początku wieku XX .....                                        | 25 |
| 1.2.5. Rozwój nauki po drugiej wojnie światowej .....                                                     | 27 |
| 1.2.6. Podsumowanie .....                                                                                 | 29 |
| 1.3. Diagnoza aktualnych przemian edukacyjnych i naukowo-badawczych .....                                 | 30 |
| 1.4. Zagadnienie wiedzy i władzy z punktu widzenia krytycznej refleksji w obszarze nauk społecznych ..... | 40 |
| 1.4.1. Freud, Marks i Nietzsche .....                                                                     | 41 |
| 1.4.2. Marksizm: szkoła frankfurcka i Gramsci .....                                                       | 44 |
| 1.4.3. Poststrukturalizm: Foucault .....                                                                  | 47 |
| 1.4.4. Koncepcje odtwarzania kultury u Bourdieu i Bernsteina .....                                        | 48 |
| 1.4.5. Krytyczna analiza dyskursu.....                                                                    | 49 |
| 1.4.5.1. Krytyczna analiza dyskursu a współczesne teorie socjologiczne .....                              | 52 |
| 1.4.6. Koncepcja działań pozornych Jana Lutyńskiego .....                                                 | 56 |
| 1.4.7. Podsumowanie .....                                                                                 | 57 |
| <b>Rozdział 2. Krytyczna analiza dyskursu jako metoda badawcza</b> .....                                  | 58 |
| 2.1. KAD a różne odmiany analizy dyskursu .....                                                           | 58 |
| 2.2. Schemat analityczny KAD .....                                                                        | 59 |
| 2.3. Wybrane zagadnienia językowe .....                                                                   | 62 |
| 2.3.1. Związki semantyczne i gramatyczne .....                                                            | 62 |
| 2.3.2. Strategie legitymizacji .....                                                                      | 63 |
| 2.3.3. Twierdzenia .....                                                                                  | 63 |
| 2.3.4. Metafora .....                                                                                     | 63 |
| 2.3.5. Modalność .....                                                                                    | 64 |
| 2.4. Uzasadnienie wyboru metody .....                                                                     | 64 |

|                                                                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Część II. Ramy empiryczne analizy .....</b>                                                                                                                                      | <b>67</b>  |
| <b>Rozdział 3. Charakterystyka porządku dyskursu w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce.....</b>                                                                                  | <b>67</b>  |
| 3.1. Wstęp .....                                                                                                                                                                    | 67         |
| 3.2. Koncepcja uzasadnień porządku społecznego .....                                                                                                                                | 67         |
| 3.3. Dobór materiałów badawczych i ich prezentacja .....                                                                                                                            | 68         |
| 3.3.1. Informator z 1978 r. ....                                                                                                                                                    | 69         |
| 3.3.2. Informator z 2005 r. ....                                                                                                                                                    | 77         |
| 3.3.2.1. „Historia” .....                                                                                                                                                           | 79         |
| 3.3.2.2. „Uniwersytet Łódzki dzisiaj” .....                                                                                                                                         | 84         |
| 3.4. Podsumowanie .....                                                                                                                                                             | 86         |
| <b>Rozdział 4. Obszary potencjalnej pozorności w dyskursie systemu szkolnictwa wyższego jako ilustracja nowych struktur władzy i zasad kontroli .....</b>                           | <b>88</b>  |
| 4.1. Rozumienie pozorności .....                                                                                                                                                    | 88         |
| 4.2. Obszary potencjalnej pozorności w systemie szkolnictwa wyższego – zarys teoretyczny .....                                                                                      | 89         |
| 4.3. Obszary potencjalnej pozorności w systemie szkolnictwa wyższego – rezultaty empiryczne .....                                                                                   | 90         |
| 4.3.1. Analiza pierwszego listu .....                                                                                                                                               | 90         |
| 4.3.2. Analiza drugiego listu .....                                                                                                                                                 | 94         |
| 4.3.2.1. Uniwersalny mechanizm ideologiczny – analiza porównawcza sposobu komunikowania uczelni i przedsiębiorstwa .....                                                            | 98         |
| 4.4. Podsumowanie .....                                                                                                                                                             | 101        |
| <b>Rozdział 5. Unaukowanie dyskursu w systemie organizacji i zarządzania. Akademicka kultura oraz naukowo-badawczy i dydaktyczny sposób postępowania w przedsiębiorstwach .....</b> | <b>103</b> |
| 5.1. Przykład empiryczny .....                                                                                                                                                      | 103        |
| 5.2. Podsumowanie .....                                                                                                                                                             | 109        |
| <b>Rozdział 6. Charakterystyka dyskursu o edukacji w strategii rozwoju edukacji .....</b>                                                                                           | <b>111</b> |
| 6.1. Wstęp .....                                                                                                                                                                    | 111        |
| 6.2. Materiał empiryczny 1 .....                                                                                                                                                    | 111        |
| 6.3. Materiał empiryczny 2 .....                                                                                                                                                    | 117        |
| 6.4. Podsumowanie .....                                                                                                                                                             | 122        |
| <b>Rozdział 7. Charakterystyka dyskursu o szkolnictwie wyższym. Między ekspertyzą a humanistycznym wglądem – analiza dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego .....</b>             | <b>123</b> |
| 7.1. Wstęp. Przedmiot badania i procedura analityczna .....                                                                                                                         | 123        |
| 7.2. Podstawowy mechanizm dyskursowy w polskim systemie szkolnictwa wyższego .....                                                                                                  | 124        |
| 7.3. Podstawowe stanowiska w dyskusji .....                                                                                                                                         | 125        |

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 7.4. Analiza .....        | 127 |
| 7.5. Podsumowanie .....   | 134 |
| <b>Zakończenie</b> .....  | 135 |
| <b>Summary</b> .....      | 137 |
| <b>Bibliografia</b> ..... | 139 |





## WSTĘP<sup>1</sup>

System szkolnictwa wyższego w Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, podlega gruntownym przekształceniom, które dotyczą zarówno poziomu administrowania i organizacji instytucji akademickich, jak i poziomu aksjologii, podstawowych celów i funkcji uczelni wyższych we współczesnym społeczeństwie. Zmiany, o których mowa, są pochodną ogólniejszego procesu reorientacji i reorganizacji wiedzy naukowej zgodnie z wymogami gospodarki rynkowej.

Historyczne studium dotyczące rozwoju nauki, które przedstawione zostanie w części teoretycznej niniejszego opracowania, ma na celu pokazanie, że ów rozwój jest zawsze kwestią społecznych i politycznych wyborów. Takie postawienie sprawy oznacza, że książka ta stanowi przyczynek do krytycznej refleksji na temat kształtowania się różnych postaci wiedzy pod wpływem mechanizmów władzy i w związku z tym jest w sposób nieunikniony krytyczną refleksją dotyczącą samego społeczeństwa, czyli taką, która formułuje wnioski na poziomie najbardziej ogólnym.

W ramach przeglądu procesu kształtowania się wiedzy naukowej w kolejnych epokach historycznych, od średniowiecza przez oświecenie po ostatnie dekady wieku XX i początek wieku XXI, szczególnej uwadze poddane zostały procesy konstytuowania nauki jako odrębnego systemu społecznego, jej rozwoju, a także relacje z innymi systemami społecznymi, rozumiane przede wszystkim jako zmieniające się społeczno-ekonomiczne i polityczne oczekiwania kierowane pod adresem uniwersytetu, a z czasem też innych uczelni wyższych.

System szkolnictwa wyższego w dzisiejszej rzeczywistości jeszcze mocniej niż w wiekach wcześniejszych jest powiązany z innymi systemami. Obserwujemy coraz silniejsze sprzęgnięcie i wzajemne uzależnienie nauki, polityki, gospodarki i mediów, a także zbliżanie i przeplatanie się charakterystycznych dla nich rodzajów uzasadnień działań i oddziaływań podejmowanych w ich obrębie. Procesy

---

<sup>1</sup> Książka ta jest w dużej mierze oparta na rozważaniach teoretycznych i na materiale badawczym pochodzących z rozprawy doktorskiej autorki napisanej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego pod kierunkiem prof. dr. hab. Andrzeja Piotrowskiego. W stosunku do pierwowzoru dokonane zostały m. in. uzupełnienia sugerowane przez Recenzentów, nastąpiła zmiana treści wstępu i zakończenia oraz, co ważne z punktu widzenia szerszego grona odbiorców, dokładniej wyjaśniono język skrótów i żargonu krytycznej analizy dyskursu użytych w przeprowadzonych na potrzeby pracy badaniach empirycznych.

umasowienia kształcenia na poziomie wyższym i komercjalizacji badań naukowych są częścią tego szerszego procesu zacierania granic między systemami, a pewnie w największym stopniu pochodną funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w warunkach rynkowych. Logika charakterystyczna dla systemu gospodarki, określona poprzez kodowanie, w ujęciu Luhmannowskim, w kategoriach mieć–nie mieć, penetruje w najwyraźniejszy sposób system nauki. Ten z kolei, oparty dotąd na kodowaniu w kategoriach prawdziwe–nieprawdziwe, rozprzestrzenia się do innych systemów.

W efekcie mamy we współczesnym uniwersytecie do czynienia z dwiema kulturami i dwoma układami życia społecznego, różniącymi się powiązaniami interakcyjnymi, komunikacyjnymi i symbolicznymi: z jednej strony z wywodzącą się z epoki nowoczesnej ideą europejskiego uniwersytetu opartego na modelu Humboldtowskim<sup>2</sup>, a z drugiej ze współcześnie dominującym amerykańskim modelem uniwersytetu przedsiębiorczego, opartego na mechanizmie rynkowym. Główna teza tu zawarta sprowadza się do stwierdzenia, że koegzystencja wartości intelektualno-etycznych, charakterystycznych dla pierwszego modelu, i wartości ekonomiczno-technologicznych, wiązanych z modelem drugim, nie jest kwestią nieproblematyczną. Przeciwnie, prawda, etyka, autorytet, autonomia, wolność badania i nauczania oraz potencjał krytyczny skonfrontowane z przedsiębiorczością, rozliczalnością, efektywnością, racjonalnością, bez towarzyszącego temu połączeniu namysłu krytycznego nad jego uwarunkowaniami i funkcjami, pozostają w konflikcie, określanym w literaturze jako konflikt niewspółmiernych skal/systemów wartości, jako napięcie między tym, co uznawane i deklarowane, a tym, co realizowane (Ossowski 1967).

Ten sposób rozumowania wskazuje na podstawowy dla dyskursu krytycznego schemat pojęciowy rozróżniający sferę przejawu pozoru i rzeczywistości (Perelman, Obrechts-Tyteca 1969, s. 411–459). Krytyczna analiza dyskursu (KAD), z której założeń teoretycznych i instrumentarium badawczego korzystam w tej książce, w centrum poznawczego zainteresowania stawia owo rozróżnienie między pozorem i rzeczywistością<sup>3</sup>, zajmując się w sensie analitycznym ujawnianiem – za pomocą wypracowanego schematu – związków sensu tkwiących pod „powierzchnią” zjawisk i procesów społecznych. Perspektywa ta wyrasta

---

<sup>2</sup> Nazywając tradycyjną koncepcję uniwersytetu modelem Humboldtowskim, powołuję się na artykuł Patricka Baerta i Alana Shipmana (Baert, Shipman 2005), którzy z kolei odwołują się w opisie tego ideału do samego Wilhelma von Humboldta. Więcej o tej koncepcji piszę w dalszych fragmentach. Tu pragnę zaznaczyć jedynie, że w kontekście tej książki jest ważne nie tyle, czy ów model znalazł odzwierciedlenie w rzeczywistości czy też nie, ile w jaki sposób jego główne założenia wykorzystywane są w dyskursie przedstawicieli świata akademickiego.

<sup>3</sup> To rozróżnienie między pozorem a rzeczywistością nie stanowi głównej osi rozważań w kręgu analityków KAD; jest to wyłącznie moje przypisanie ich dyskursowi naukowemu tejże właściwości. Teza ta wymagałaby rozwinięcia, częściowo czynię to we fragmentach teoretycznych i metodologiczno-badawczych poświęconych KAD.

z krytycznego namysłu w obszarze nauk społecznych, zmierzającego do tropienia i demaskowania wszelkich myślowych archetypów. W części teoretycznej znajduje się więc zaraz po fragmencie odnoszącym się do historii przemian wiedzy naukowej fragment poświęcony pojęciu krytyczności, z jakim spotykamy się w naukach społecznych i humanistycznych, od dociekań Marksa i Nietzschego przez prace przedstawicieli szkoły frankfurckiej po poststrukturalistów (Foucault) i teoretyków reprodukcji kulturowej (Bourdieu i Bernstein). U nich wszystkich pojęcie krytyczności odnosi się do zagadnienia wzajemnych relacji między władzą a wiedzą, niektórzy wyraźnie wskazują zaś na to, że edukacja jest nieuchronnie związana ze stosunkami władzy.

Analizy dyskursu zamieszczone w tej pracy i prowadzone najczęściej zgodnie z założeniami metodologii KAD pokazują właśnie, w jaki sposób instytucje akademickie urastają współcześnie do rangi jednego z najistotniejszych pól władzy symbolicznej, gdzie możliwa staje się kontrola nad regułami tworzenia, przetwarzania, komunikowania, interpretowania znaczeń przekazywanych na tym polu i gdzie formuje się nie tylko systemy wiedzy, ale także systemy wartości, wzory postępowania i tożsamości.

Część empiryczna zawiera pięć studiów, w których zastosowane zostały techniki krytycznej analizy dyskursu. Łączy je wspólna diagnoza traktująca o przejściu od wspomnianej Humboldtowskiej idei uniwersytetu do idei uniwersytetu przedsiębiorczego.

Zależało mi na odnalezieniu i zanalizowaniu takich sytuacji empirycznych, które najlepiej ilustrowałyby podstawowe przekształcenia we wzorach komunikowania w obrębie systemu szkolnictwa wyższego i co się z tym wiąże, zgodnie z przyjętą w rozprawie perspektywą krytyczną, społecznych źródeł konstytuowania owych wzorów i wywoływanych przez nie wtórnie społecznych efektów. Oznaczało to konieczność analizowania tekstów produkowanych, po pierwsze, wewnątrz tego systemu (zarówno materiałów zastanych – informatory uczelniarne, jak i materiałów wywołanych – dyskusja poświęcona reformie szkolnictwa wyższego). Niezbędne okazało się, po drugie, przestudiowanie materiałów dotyczących systemu szkolnictwa wyższego, tworzonych poza tym systemem, choć w bezpośrednim jego otoczeniu. Mowa tu o danych administracji państwowej (strategia edukacji). Wreszcie, po trzecie, w związku z coraz silniejszym powiązaniem systemów nauki i gospodarki, znajdującym między innymi wyraz z jednej strony w idei uniwersytetu przedsiębiorczego, a z drugiej uniwersytetu korporacyjnego, zainteresowaniem badawczym objęłam teksty pochodzące z przedsiębiorstw (informatory korporacyjne).

Wyjaśnienia wymaga tu następująca kwestia – otóż skąd pomysł, by do analiz instytucjonalnych przekształceń edukacyjnych, a więc do zagadnień makroskopowych, używać narzędzi typowych dla badania tekstu? W KAD, o czym będę jeszcze dokładniej pisała w części metodologicznej, kładzie się nacisk na powiązanie tekstu, dyskursu (poziomu praktyk społecznych) i stosunków społecznych

(poziomu struktur społecznych). Ów poziom makroskopowy stanowi uwarunkowanie i źródło poziomu tekstualnego, a jednocześnie wychodząc od tekstu poprzez poziom dyskursu, następuje proces tworzenia, reprodukcji i przekształcania tych społecznych struktur. Rozważając to zagadnienie, odpowiadam tym samym na pytanie o funkcję empirii w badaniach wykorzystujących techniki jakościowej analizy dyskursu<sup>4</sup>. Konieczne jest tu jednocześnie zwrócenie uwagi na rozróżnienie między dyskursem a rzeczywistością<sup>5</sup>. Analizowane przeze mnie przemiany języka w obszarze szkolnictwa wyższego nie prowadzą w sposób automatyczny do przemian w samej rzeczywistości społecznej, tu rozumianej przede wszystkim jako społeczna organizacja życia naukowego. Przy tej okazji niezbędne staje się także wstępne określenie statusu moich badań i poczynienie tym samym istotnego rozróżnienia – otóż badania te nie są ilustracją prawidłowości uchwyconych „pozatekstowo”, lecz właśnie próbą ich detekcji poprzez analizę praktyk tekstowych.

Sposób postępowania z wybranymi materiałami empirycznymi nie stanowi jednolitego instrumentarium badawczego. Niektóre z zastosowanych narzędzi odbiegają od dominującej konwencji KAD. Niemniej jednak wszystkimi zastosowanymi zabiegami analitycznymi kieruje wspomniany krytyczny namysł nad relacją między tekstem i jego kontekstem czy też między sferą komunikowania a formami życia społecznego.

Całe studium traktuję jako swoistą próbę triangulacji<sup>6</sup>, a zatem wykazania, że te różne zabiegi analityczne na materiałach wzajemnie się uzupełniają i w ten sposób pokazują coś więcej i głębiej w kwestii interesującego mnie procesu transformacji praktyk komunikowania w obszarze szkolnictwa wyższego.

Analizy dwóch pierwszych rozdziałów empirycznych ilustrują charakter owej transformacji, a dokładniej wskazują, jakie mechanizmy uzasadnień wykorzystuje się współcześnie, by uprawomocnić tę przemianę i jaką rolę przypisuje się systemowi szkolnictwa wyższego/systemowi edukacji w szeroko pojętym projekcie społeczeństwa opartego na wiedzy.

Analizy z rozdziałów kolejnych, dotyczące strategii edukacji oraz dyskusji nad reformą szkolnictwa wyższego, odsłaniają podstawowe strategie argumentacyjne i autoprezentacyjne dotyczące celów i koncepcji edukacji współczesnej, czyli zorientowanej na, mówiąc skrótowo, kształcenie dla gospodarki. Postępowanie badawcze w tym pierwszym wypadku polegało na dokładnej i metodycznej identyfikacji elementów tekstu i/lub wypowiedzi z odniesieniami do zjawisk o charakterze ogólniejszym; niemożliwy okazał się z przyczyn oczywistych wgląd

---

<sup>4</sup> Na istotność tej kwestii zwróciła mi uwagę Elżbieta Tarkowska.

<sup>5</sup> Wagę tego problemu podkreślał Marek Czyżewski.

<sup>6</sup> Do sprawozdania z podjętych na potrzeby tej pracy działań związanych z triangulacją podejść badawczych, której źródłowe sformułowania odnaleźć można u Normana Denzina, pomocny okazał się tekst Marka Czyżewskiego z roku 2008 – *Elementy i całości. O niektórych dylematach analizy dyskursu*.

w całościową i procesualną strukturę tekstu. Strategia edukacji stanowi zresztą zobrazowanie tylko jednego stanowiska dominującego w debacie o przyszłości szkolnictwa wyższego.

Dzięki temu sposobowi postępowania (będącemu w dużej mierze gatunkiem zmałym, ale idącym śladem analizy konwersacyjnej) z materiałem z dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego, możliwa stała się rekonstrukcja sekwencyjnego porządku rozmowy i tym samym rekonstrukcja interpretatywnego procesu kształtowania ładu konstruowanego przez jego uczestników. Dało to wgląd w podstawowe funkcje komunikacyjne, w strategię argumentacyjną i autoprezentacyjną kluczowych przedstawicieli systemów edukacji i szkolnictwa wyższego w Polsce. Analiza tych „punktowych” strategii komunikacyjnych umożliwiła w konsekwencji odkrycie (wspomnianą wcześniej detekcję) ogólniejszych mechanizmów dyskursu dotyczącego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

Analizując w dwóch osobnych rozdziałach empirycznych formy komunikowania we współczesnych przedsiębiorstwach w związku z procesem wzajemnego przenikania się pola edukacji i pola produkcji, korzystałam w pierwszym rzędzie z warsztatu krytycznej analizy dyskursu. W ślad za założeniami tej metody nie rezygnowałam z wnioskowań o charakterze ogólnospołecznym, ale koncentrowałam się głównie na wnioskowaniu na podstawie konkretnych wypowiedzi i/lub ich elementów. Studium tekstu o firmie z Zielonej Góry pozwoliło zaś, przede wszystkim dzięki znajomości kontekstu, a w mniejszej mierze dzięki samemu tekstowi, na sformułowanie konkluzji odnoszących się do rzeczywistości pozadyskursowej związanej z przenikaniem się obu systemów. Tym samym możliwe stało się wprowadzenie wątków o negatywnych tendencjach w tej rzeczywistości zachodzących.

W kwestii doboru analizowanych materiałów kierowałam się tutaj wypracowaną na użytek teorii ugruntowaną zasadą saturacji (nasycenia). Prowadziłam poszukiwania interesujących mnie materiałów do momentu, kiedy kolejne przypadki osiągnęły wysoki stopień powtarzalności i można było z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że ich analiza nie wniesie już nic nowego. Podejmowałam wówczas decyzję o zakończeniu doboru próby. Co więcej, nie interesowało mnie stworzenie żadnej typologii odmian przedsiębiorczych i tradycyjnie akademickich aspektów przekazów pochodzących z systemu szkolnictwa wyższego, lecz analizowanie reprezentantów typu. Inna sprawa, że bardzo trudno jest w ramach badań takich, jak w tym przypadku odróżnić to, co określa główne trendy dyskursu, od zjawisk przypadkowych. Analizowane przeze mnie przypadki, a właściwie ich wybór, wymagał ostrożności.

Europejski projekt stworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy (*knowledge-based society*) stawia przed szkolnictwem wyższym, zwłaszcza w zakresie kształtu programów nauczania na studiach różnego stopnia oraz wzoru prowadzenia badań naukowych związanych przede wszystkim z problematyką integracji europejskiej, konkretne wymagania. Przeprowadzone na użytek tej pracy badania

empiryczne pokazują, że wyjściowe połączenie wartości intelektualno-etycznych i ekonomiczno-technologicznych pełni funkcje ideologiczne uprawomocniające ten nowy porządek społeczny. Naświetlanie tego ideologicznego charakteru procesów komunikowania w obszarze szkolnictwa wyższego oznacza, że przyjmuje perspektywę dyskursu krytycznego nie tylko w sensie analitycznym, ale także ideologicznym, angażując się w krytykę wartości. Artykułuje się w niej podstawowe napięcia wynikające z przyjęcia tej uznanej za niewymagającą namysłu krytycznego wizji społeczeństwa i roli, jaką ma w nim odgrywać wiedza naukowa, oraz z podejmowanych jednocześnie prób (częściowego) zachowania dotychczasowej koncepcji i funkcji nauki.

Wartości, do jakich akces przyświeca całemu wywodowi, nie są po prostu związane z modelem uniwersytetu opartego na nowoczesnej idei łączonej z nazwiskiem von Humboldta, ale składają się raczej na apel, zgłaszany od lat przez przedstawicieli różnych dyscyplin z obszaru nauk społecznych, o rzetelną humanistykę, o przywrócenie socjologii jej zainteresowania krytyką ideologii, rozróżnieniem między sferą poczucia pozoru i rzeczywistości oraz analizą społecznych źródeł i funkcji analizowanych zjawisk społecznych, ale i społecznych źródeł czy funkcji naukowych sposobów ich interpretacji.

# CZĘŚĆ I

## RAMY TEORETYCZNO-BADAWCZE ANALIZY

### ROZDZIAŁ 1

#### Nauka jako społeczny proces – perspektywa krytyczna

##### 1.1. Wstęp

W tej części będę chciała prześledzić proces powstania i rozwoju nauki jako zjawiska społecznego. Socjologiczne określenie nauki pozwala widzieć poznanie inaczej niż jako docieranie do obiektywnej rzeczywistości i odzwierciedlanie jej w sposób względnie prawdziwy, a samą naukę jako coś innego niż układ działań poznawczych i ich rezultatów (Tuchańska 1982, s. 195–348). Swoistość socjologicznej perspektywy polega na odkryciu i opisie społecznych uwarunkowań budowania wiedzy, działań naukowych, historycznie zmiennej roli uczonego i stosunków społecznych w świecie nauki, przemian instytucjonalnych norm naukowych i kultury nauki oraz przedmiotu poznania. To dopiero umożliwić może zrozumienie przemian i przewartościowań różnych rodzajów i odmian wiedzy (Nowotny *et al.* 2003, Nowotny *et al.* 2001, Gibbons *et al.* 1994), a bardziej nawet przemian w obszarze dyskursu publicznego dotyczącego nauki, zwłaszcza nowego rodzaju uzasadnień decyzji i działań.

W przedstawionym poniżej opisie rozwoju nauki omawianie społecznego procesu wyodrębniania nauki potraktowałam skrótowo, koncentrując się na procesie konstytuowania się nauki jako odrębnego subsystemu społecznego, w tym zwłaszcza jego relacji z innymi subsystemami, na społecznym procesie rozwijania się nauki i wreszcie na społecznym procesie konstytuowania nauki jako odrębnego czynnika rozwoju społecznego.

Temu ogólnohistorycznemu spojrzeniu na rozwój wiedzy naukowej towarzyszyć będzie refleksja krytyczna. Jest ona następstwem przyjęcia perspektywy krytycznej istniejącej w obszarze nauk społecznych. Skrótowo rzec by można, że pociąga to za sobą wprowadzenie do analizy historycznego procesu produkcji i reprodukcji różnych postaci wiedzy wątków władzy, ideologii i kontroli społecznej. Chodzi z jednej strony, rzecz jasna, o historycznie zmienne interesy społeczne, czyli zapotrzebowanie kierowane pod adresem nauki przez różne instytucje społeczne, przykładowo władze kościelne czy władze państwowe (na to wskazują między innymi obszerne analizy Michela Foucaulta, do których się tu nierzadko odwołuję).



Z drugiej jednak strony mam na myśli jeszcze inną kwestię, w pewnym sensie mniej uchwytą, związaną z faktem, że instytucje naukowe, w tym zwłaszcza instytucje edukacyjne, są nieuchronnie związane ze stosunkami władzy, służą więc nie tylko władzy, ale same są władzą. Dostęp do różnych postaci wiedzy, kontrola ich form (reguł tworzenia i komunikowania znaczeń) oraz zakresów i sposobów interpretacji, mają kluczowe znaczenie dla odtwarzania się ładu społecznego. Określony sposób organizacji znaczeń oraz zasad komunikowania jest sprawowaniem nadzoru nad konkretną formacją jednostek, zachodzącymi między nimi relacjami społecznymi, a także ich sposobami myślenia, doświadczania i interpretowania świata (Bernstein 1990<sup>a</sup>). Instytucje naukowe stanowią tym bardziej dominujące pole władzy symbolicznej, że w nowoczesnym społeczeństwie coraz więcej dziedzin życia społecznego jest przez nie zapośredniczone i transmitowane (ta konkluzja jest wspólna wielu teoretykom społeczeństwa późnej nowoczesności, między innymi Habermasowi, Bourdieu, Luhmannowi).

## 1.2. Rozwój nauki w kolejnych epokach historycznych

### 1.2.1. Rozwój nauki w średniowieczu

Głównymi ośrodkami, w których nauka powstawała i kształtowała się w sensie organizacyjnym w średniowieczu (do wieku XIII), były klasztory i szkoły klasztorne oraz szkoły katedralne. Działalność zarówno badawcza, jak i dydaktyczna obu tych typów instytucji (klasztorów i szkół) podporządkowana była w ostatniej instancji papieżowi. Taka teologiczno-filozoficzna forma organizacji nauki europejskiej określała, co jest działaniem naukowym, a co nim nie jest. Aby być uznanym za naukowe, działanie musiało odznaczać się użytecznością dla Kościoła, będącego wówczas doniosłą religijno-polityczną instytucją. Potrzebował on przede wszystkim, gdy rzecz idzie o działalność dydaktyczną, wykwalifikowanych funkcjonariuszy.

Przygotowaniem do studiów teologicznych był taki program nauczania, który obejmował dwa stopnie *artes liberales* – na pierwszy stopień składały się: gramatyka, logika i retoryka, na drugi zaś arytmetyka (liczby), geometria (przestrzeń), astronomia (ruch) oraz muzyka (czas): „Chrześcijaństwo nieprzypadkowo zwraca się jednocześnie ku abstrakcji i przeżyciu wewnętrznemu: jego Bóg musi być obiektem wiary i namysłu” (Durkheim 1938, cyt. za: Bernstein 1990<sup>a</sup>, s. 188). Stąd też pierwsze podziały, rozgraniczenia i przemieszczenia oficjalnego dyskursu odzwierciedliły się w tej właśnie dystynkcji między *Trivium* i *Quadrivium*<sup>1</sup>. Jak w chrześcijańskiej

---

<sup>1</sup> W judaizmie czy w islamie wiara, jak podaje za Émilem Durkheimem Bernstein, ukonkretnia się w rytuałach i w prawie, podczas gdy chrześcijaństwo wedle swej abstrakcyjnej orientacji nie wymaga zmiany narodu czy kultury, ale wewnętrznej przemiany formującej nową świadomość.

religii słowo było przed aktem – tak w klasztorach i później w uniwersytetach *Trivium* jako eksploracja słowa-Boga było studiowane przed *Quadrivium* jako działaniem w świecie. Dystynkcja ta stanowiła zarówno metaforę głębokiej gramatyki chrześcijaństwa, jak i jego produkt. Była rozszczepieniem między słowem i światem, tym, co subiektywne i tym, co obiektywne, między jednostką a społeczeństwem (Durkheim 1938, cyt. za: Bernstein 1990<sup>b</sup>, s. 150).

Od wieku XIII działalność filozoficzno-naukową realizować zaczęto na uniwersytetach podlegających Kościołowi lub instytucjom świeckim. Ucnienie świeccy tworzyli miejską korporację cechową. *Trivium* jako dominujący w tym okresie kod stanowiło zintegrowany zasób znaczeniowy dla solidarności mechanicznej. Praktyka pedagogiczna umieszczona została w sferze intensywnego przeżycia subiektywnego. Uczony miał być bezinteresownym miłośnikiem prawdy, a wiedza ekspresją jego wnętrza. Z innymi uczonymi i z uczniami łączyć go miały silne więzi moralne, wynikające z faktu, że mistrzostwo było pochodną czytelnego ładu wartości i odczytania własnej aktywności jako ofiarnej służby, która realizować się winna przez dyscyplinowanie uczuć i przekonań, na wzór zależności zaczerpniętych z organizacji cechowych (Bernstein 1990<sup>b</sup>, s. 151).

W związku z tym, że chrześcijaństwo przekazało, by tak rzec, prawdę w posiadanie religii, poznanie nie było badaniem, lecz prawidłowym rozumieniem miarodajnego słowa i autorytetów, które je głoszą (Heidegger 1977, s. 134–135). Z tej zgodności tożsamości z bytem najwyższym, czyli osobowym Bogiem, wzięła się krytyka chrześcijaństwa jako pewnego systemu symbolicznego i tym samym odkrywanie jego wewnętrznych mechanizmów władzy. Zarówno Martin Heidegger, jak i Foucault widzieli przyczynę konstytuowania nowego typu wiedzy-władzy w określonej rekontekstualizacji myśli greckiej: „Być tym, na którego spogląda byt [...] – oto jest istota człowieka w czasach greckiej wielkości” (Heidegger 1977, s. 143–144). Praca nad sobą i poświęcanie sobie uwagi stanowiły odwieczny wątek myśli greckiej i tym samym były procesem opanowywania jednostek, ustalania relacji władzy (Foucault 1995, s. 415–446). Praca nad sobą z wykorzystaniem rozumu była wówczas traktowana jako przywilej i jako zobowiązanie, służył temu określony zespół zajęć – reżim zdrowotny, ale przede wszystkim medytacje, lektury, ćwiczenia w mówieniu i w pisaniu. Owa praca nad sobą wiązać się także miała z komunikacją z innym człowiekiem; epikurejczycy wprowadzili nawet zinstytucjonalizowane struktury służące nauce rozumnego postępowania: pojawili się pierwsi specjaliści, eksperci, powstawać zaczęły relacje mistrz i jego uczniowie. Całości działań przyświecała uniwersalna zasada zgodności tego, co naturalne i tego, co rozumne, podporządkowania estetycznym i etycznym kryteriom egzystencji przy jednoczesnym podkreślaniu słabości i kruchości jednostek.

Chrześcijaństwo wykorzystało, jak powiada Foucault, motyw myśli greckiej związany z badaniem siebie, tworząc własne techniki narzucania moralności.

Dyscyplinowanie zasadzało się tu na mechanizmie władzy duszpasterskiej, uosabianej wewnątrz społeczeństwa przez zupełnie wyjątkowe kategorie jednostek – spowiedników, pasterzy (Foucault 2000). Ta władza nie opierała się na przymusie zewnętrznym, prawie i karze, ale odznaczała się subtelnością i wyrafinowaniem, była władzą dobroczynną i indywidualistyczną, dobry pasterz sprawował bowiem władzę nad poszczególnymi jednostkami. Funkcja kontrolno-nadzorcza polegała na przekazywaniu prawdy idącej od Boga, a posłuszny chrześcijanin godził się na kierowanie sobą i otwierał na Boga. Jak zauważa dalej Foucault, zasadniczy wkład chrześcijaństwa stanowi ten właśnie mechanizm władzy, który jest jednocześnie mechanizmem wiedzy o jednostkach i mechanizmem wiedzy jednostek o nich samych. Tu nie istniało zamykanie się w swojej samoświadomości – podczas spowiedzi następowała produkcja prawdy wewnętrznej, subiektywnej<sup>2</sup>.

Jednak już w samym średniowieczu maleje znaczenie władzy kościelnej na rzecz feudalnej władzy państwowej. Nauka pozostała jednak nadal autonomicznym subsystemem społecznym (wobec np. systemu gospodarczego). W społeczeństwie średniowiecznym istniała bowiem silna klasyfikacja, czyli silna izolacja, rozdział między kształceniem a produkcją i tym samym między praktyką umysłową a fizyczną (Bernstein 1990<sup>a</sup>, s. 187). Produkcja i reprodukcja praktyk manualnych umiejscowiona zaś była poza edukacją – w rodzinach i gildiach; wyjątek stanowiły zakony, gdzie następowała integracja obu typów praktyk (Bernstein 1990<sup>b</sup>, s. 147).

Nie ma zatem nic dziwnego w tym, że ówczesne ujęcie uniwersytetu – z inspiracji myśli arystotelesowskiej – wskazuje na jego relatywnie zamknięty i uporządkowany charakter, w którym dominującą rolę odgrywa Bóg – przyczyna sprawcza i celowa wszelkiego istnienia – *universitas scientiarum*. Na równi z tą koncepcją dominuje inna, o której wspomniano wcześniej, przedstawiająca uniwersytet jako braterską wspólnotę ludzi skupionych wokół poszukiwania wiedzy i prawdy – *universitas doctorum et scholarium* (Antonowicz 2005, s. 24–25).

---

<sup>2</sup> Ten aspekt mechanizmu władzy duszpasterskiej wykorzystywany jest współcześnie. W obszarze nauki nowe techniki subiektywizacji, mówiąc językiem Foucaulta, sprowadzają się między innymi do mechanizmu wewnętrznej dyscypliny wzmacniającej odpowiedzialność za własny rozwój i generującej elastyczną osobowość uczniów i studentów. Pozornie pozostawia się im wiele swobody w planowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej, a jednocześnie instytucjonalizuje każdy krok na tej drodze. Takie techniki subiektywizacji dotyczą także pracowników naukowych – w duchu konsumeryzmu angażują się oni w pracę na rzecz jak najlepszego zaspokojenia potrzeb klienta i wymogów rynkowych i podlegają tym samym stałej tzw. kontroli z dystansu. Ta Durkheimowska u źródeł teza, dotycząca społeczeństwa nowoczesnego, rozwijana na swój własny sposób przez Foucaulta, a także przez Bernsteina, że warunki kontraktu społecznego (zysk, rentowność) nie wystarczą, by utrzymać więź społeczną i wobec tego to, co zewnętrzne, musi być uwewnętrznione, znajduje niewątpliwie wyraz w świecie współczesnym. Jednocześnie jednak współczesny rynek i korporacjonizm to przestrzeń konsumeryczna, ludyczna, a więc z samej swej natury niestanowiąca władzy uwewnętrznionej i zmoralizowanej.

Do tych wyszczególnionych powyżej atrybutów średniowiecznego uniwersytetu nawiązywała stworzona w wiekach późniejszych słynna utopia uniwersytetu, jak się ją w literaturze określa, autorstwa Wilhelma von Humboldta. Zasadzała się na rozdziale uniwersytetu od świata zewnętrznego, odpowiadającego dystynkcji *sacrum* i *profanum*. Uniwersytet jako autonomiczne ciało samorządnych specjalistów realizować miał interesy społeczne (poprzez nauczanie) oraz ekonomiczne (poprzez badania) i czynić to w sposób niezamierzony, to jest koncentrując się po prostu na swoich typowych zajęciach, które stanowiły, zgodnie z tą koncepcją, wartość samą w sobie. W zamierzeniu von Humboldta fenomen uniwersytetu wzorowanego na średniowiecznym polegać miał na tym, że mimo, a raczej dzięki, koordynacji i finansowaniu przez państwo, uniwersytety utrzymywały swoją niezależność polityczną i ekonomiczną (von Humboldt 1956, cyt. za: Baert, Shipman 2005, s. 159–162).

Humboldtowska idea uniwersytetu, przynajmniej w jej symbolicznym aspekcie (podstawowych wartości i wzorów postępowania, którymi uzasadnia się decyzje i działania) i do pewnego stopnia w sferze realnych rozwiązań, okazała się na tyle nośna, że przetrwała do czasów współczesnych, obecnie konfrontowana jest z historycznie nowszą ideą uniwersytetu przedsiębiorczego.

Wracając do okresu średniowiecza, niezależność polityczna i ekonomiczna uniwersytetu, wedle zamierzeń von Humboldta, nie była jednak do końca możliwa. Zarówno władze kościelne, miejskie, jak i władze państwowe miały swoje powody, by ingerować w życie akademickie – chodziło nie tylko o prestiż wynikający z opieki sprawowanej nad uniwersytetem, ale i o użyteczność (kadrową), jaką mieli dla nich absolwenci uczelni. Mimo to, w tamtym czasie duży prestiż uniwersytetu i wysoki status profesji uczonych tworzyły obszar względnej autonomii: merytoryczne kwestie akademickie regulowane były w statutach i regulaminach poszczególnych uczelni, w prawie wewnątrzorganizacyjnym. Społeczność akademicka miała dominującą rolę w wyznaczaniu kierunków i w nadzorowaniu realizacji polityki finansowej, a także w procesie rekrutacji adeptów oraz ich awansów (Antonowicz 2005, s. 79–82, 99–102, 119–122).

Mimo tej względnej, jak ją określiłam, autonomii, państwo narodowe rozszerzało swój mechanizm sprawowania nadzoru i regularnej kontroli stosunków społecznych. Żądania pod adresem uniwersytetów przybierały na sile, szczególnie w odniesieniu do funkcji administracyjnych, sądowniczych i dyplomatycznych. Odpowiedzią na to zapotrzebowanie był rozwój pewnych dyscyplin naukowych, między innymi prawa. Uniwersytety stały się instytucjami kształcącymi specjalistów w istniejących dyscyplinach naukowych. Nauki wyzwolone przestały być tylko pierwszym stopniem prowadzącym do poznawania wiedzy teologicznej, a stały się samodzielnymi specjalnościami (Tuchańska 1982, s. 317). Dalsze uniezależnienie się nauki od Kościoła przebiegało także w sferze działalności poznawczej. Krytyczna recepcja koncepcji Arystotelesa w ostateczności

doprowadziła nie tylko do przejścia od niego racjonalnej filozofii przyrody, ale i, wbrew temu myślicielowi, rozwijania empirycznego sposobu myślenia opartego na podstawach rozumowych oraz poszerzania badań naukowych (Crombie 1960, s. 86, cyt. za: Tuchańska 1982, s. 316).

### 1.2.2. Rozwój nauki w wiekach XV–XVII

Kluczowy kontekst dla przemian nauki w tym okresie stanowiła zmniejszająca się rola klasztorów w tworzeniu wiedzy naukowej oraz ogólnie utrata przez Kościół dominującej roli w życiu społecznym i wpływu na naukę (Tuchańska 1982, s. 318). Nauka i filozofia potraktowane zostały jako dyscypliny niezależne od teologii; działania poznawcze ukierunkowane były na zdobywie wiedzy o otaczającym świecie i na odkrycie jego naturalnych przyczyn. To osłabienie *Trivium* – jako dominującego kodu – Foucault na przykład opisuje, posługując się zjawiskiem śledztwa sądowego. Związane z nim autorytatywne docieranie do stwierdzonej lub dowiedzionej prawdy, przeciwstawianej sądowi Bożemu, było załączkiem konstytuującym nauki empiryczne (Foucault 1993, s. 85–122).

Odkrywanie świata doczesnych rzeczy ułatwił przede wszystkim rozpoczęty wraz z wiekiem XV podbój ekonomiczny i polityczny świata przez Europejczyków. Dalsze przekształcenia w orientacji wiedzy przyniosła filozofia odrodzenia: antropocentryzm uczynił człowieka ośrodkiem i celem funkcjonowania świata, a indywidualizm akcentował, że oto jednostka chce się odnaleźć jako jednostka właśnie, a nie społeczeństwo. Prawda została zatem zantropologizowana i zsubiektywizowana, wzrosła wiara w możliwości człowieka i ludzkiego rozumu, co wyrażone zostało w nieesencjalistycznej koncepcji człowieka (Tatarkiewicz 2001).

Nie bez znaczenia dla tych procesów był dalszy rozwój uniwersytetów świeckich, nasilenie korespondencji między rozproszonymi po Europie badaczami oraz powstanie zbiorowości uczonych niezwiązanych zawodowo z uniwersytetami, np. nauczycieli, lekarzy, prawników, astrologów, urzędników państwowych, dzięki którym środowisko naukowe zaczęło wiązać się z innymi środowiskami społecznymi (Tuchańska 1982, s. 319).

Powstanie nauki nowożytnej, której początki sięgają wieku XVII, nazywanego wiekiem geniuszu, nie wyznaczyło jeszcze gramatyki nowej epoki, cywilizacji nowożytnej – teologia była nadal królową nauk akademickich – ale nauki przyrodnicze wraz z ich praktycznym zastosowaniem, czyli techniką oraz rodzący się w tym czasie kapitalizm stały się podstawowymi siłami dziejotwórczymi.

Powiązanie tych dwóch typów działań – matematycznego wyjaśniania i naukowego działania technicznego (rzemieślniczego, militarnego) – w ramach

tworzącej się merkantylnej kultury przyczyniło się bowiem do matematyzacji wiedzy naukowej, a tym samym zainicjowało proces tworzenia nowej, ilościowej wizji świata (Tuchańska 1982, s. 320–321).

Wiedza pojmowana była odtąd zasadniczo praktycznie – manipulacyjnie, to znaczy chciano wiedzieć, żeby móc skutecznie działać. Dzięki dysponowaniu wiedzą człowiek pragnął zdobyć panowanie nad światem. Jeden z prekursorów nauki nowożytnej, Franciszek Bacon, nazywał naukę takim tłumaczeniem przyrody, by stała się ona królestwem człowieka. Twierdził, że wiedza i potęga ludzka to jedno i to samo. Paradoksalnie, wyrosłemu na procesie desakralizacji rozwoju nauki nowożytnej oraz postępowi techniki towarzyszyła często *quasi*-religijna wiara, że pozwolą one stworzyć człowiekowi swego rodzaju „królestwo boże”. Nauka i technika dawały możliwość zwiększania stopnia panowania człowieka nad przyrodą; szybko dołączył do tego pierwiastek polityczny: stały się one również środkiem panowania nad człowiekiem i społeczeństwem (Tatarkiewicz 2001, s. 24–25).

Współczesny europejski projekt społeczeństwa wiedzy i zakładany w jego ramach stosunek do wiedzy edukacyjnej oraz nauki w ogóle sięga swymi początkami tej właśnie nowej świadomości elit politycznych i symbolicznych wieku XVII. Sprowadza się ona mianowicie do konstatacji, że naukę wykorzystać można do zarządzania społeczeństwem. W wiekach następnych, co przedstawiam w dalszej części opracowania, zwłaszcza pod naporem treści pozytywistycznych, jeszcze silniej zaakcentowana zostanie wiara w cywilizację naukową.

Dla Heideggera istotą nowożytności było to, że „świat staje się obrazem” (Heidegger 1977, s. 143); badanie (o charakterze eksperymentalnym) rozporządzać zaczęło bytem, a prawda przekształciła w pewność przedstawienia. Takie przekonanie, zainicjowane przez Kartezjusza, na którego Heidegger się powołuje w *Rozważaniach o pierwszej filozofii*, twierdzącego, że naukowy obraz bytu jest samym bytem, zapoczątkowało podbój świata (jako obrazu) oraz instrumentalny stosunek do świata i do samego siebie. Nauka, koncentrując się na badaniu-eksploatacji, uformowała ludzi nowego typu – nie uczonego-erudyte, ale badacza zainteresowanego przedsięwzięciem badawczym: „badaczowi nie jest już potrzebna domowa biblioteka. Ponadto jest stale w drodze. Rozprawia na sympozjach, uczy się na kongresach. Uzależnia się od zamówień wydawców. Oni współdecydują teraz o tym, jakie książki trzeba napisać” (Heidegger 1977, s. 138). Istotnie, w połowie wieku XVII powstały liczne towarzystwa naukowe; finansowane ze składek członków lub z budżetu państw, zajmowały się badaniami zarówno przyrodoznawczymi, jak i literackimi. Dzięki nim istniała możliwość finansowania eksperymentów, kontaktów między badaczami, ogłaszania wyników badań (z czasem w formie czasopism) i ich wewnątrzinstytucjonalnej oceny.



### 1.2.3. Rozwój nauki w wiekach XVIII i XIX

Okres rozwoju nauki przypadający na koniec wieku XVII aż do połowy wieku XIX wyznaczyły w pierwszym okresie filozofia oświecenia, a w drugim filozofia pozytywizmu. Filozofia oświecenia, z popularną wówczas teorią postępu odnozoną do rozumu i wszelkich sfer życia ludzkiego, stanowiła poniekąd naturalną spadkobierczynię prądów renesansowych. To w dobie oświecenia uformowane zostały ideowe i organizacyjne podstawy autonomii uniwersytetów, w istotnym stopniu czerpiąc z intelektualnego dorobku liberalizmu i opierając się na fundamentach liberalnej koncepcji państwa (Antonowicz 2005, s. 42).

Liberalizm, wyrosły w dużej mierze z podstawowego założenia oświeceniowego o koherencji Rozumu i Natury, a zatem wiary w linearny postęp zmierzający ku powszechnej wolności, szczęśliwości i rozumności, realizować się miał w uniwersytecie poprzez postulat ograniczenia roli państwa, jego rosnącej władzy biurokratycznej i nieingerowania w swobodę działalności naukowej. Jednak już w wieku XVIII uniwersytety znalazły się pod mecenatem państwa. Od tego momentu rozpoczęło się stopniowe podporządkowywanie instytucji i działających w niej uczonych aparatowi państwa. Autonomia uniwersytetu jako ośrodka cieszącego się społecznym autorytetem i posiadającego duży potencjał krytyczny coraz silniej zdawała się godzić w realizację interesów nowożytnego państwa świeckiego.

Tradycyjalny model polityki wobec uniwersytetu nie przystawał więc do nowych realiów rosnącego w siłę państwa, dążącego do powszechnej unifikacji. Po pierwsze, akademickie prawo zwyczajowe ograniczało aktywność władz politycznych i administracyjnych. Po drugie, tradycyjny model finansowania uniwersytetów utrudniał kontrolę nad procesem produkcji i reprodukcji wiedzy. Po trzecie, dotychczasowa polityka personalna, opierająca się na zasadzie „kompetencyjności w procedurach” oceny dokonań naukowych, uniemożliwiała państwu sankcjonowanie decyzji personalnych środowiska akademickiego (Antonowicz 2005, s. 101).

Procesom biurokratyzacji i etatyzacji nauki (będącym częścią szerszego procesu przejmowania przez administrację państwa kontroli nad wszelkimi sferami życia społecznego) zmierzającym do pełniejszej kontroli środowisk akademickich i wykorzystania ich potencjału na potrzeby państwa, między innymi w takich dziedzinach, jak wojsko, administracja, szkolnictwo, służyły jako legitymizacja i dodatkowa motywacja koncepcje „ojców” pozytywizmu. Epoka porewolucyjna przyniosła oczywiście, jak się wtedy zdawało, konkluzję, że rozwój społeczno-ekonomiczny musi być racjonalnie (naukowo) organizowany, a pozytywizm stanowił ucieleśnienie tylko tych idei, które są realne i użyteczne. Jego reprezentanci uznali nauki przyrodnicze za wzór poznania naukowego w ogóle: zrodzony z kryzysu europejskich społeczeństw po rewolucji francuskiej program fizyki społecznej Augusta Comte’a opierał się na zamyśle tak zwanej inżynierii społecznej, to

znaczy chciano badać fakty, a następnie przewidywać, by móc skutecznie działać, doskonaląc tym samym świat społeczny (także w sensie moralnym) i godząc ze sobą porządek i postęp. Obserwując dynamikę wzrostu gospodarczego w tamtym okresie, trudno było nie wierzyć, że nauki społeczne nie będą zdolne wygenerować ogólnych praw rządzących ludzkim zachowaniem<sup>3</sup>.

Relacje pomiędzy systemem edukacyjnym a systemem gospodarczym zaczęły u progu nowoczesności przybierać na intensywności, by jedną ze swoich bardziej rozwiniętych form osiągnąć w wieku XIX – edukacja została odkryta przez państwo jako instrument formowania uległej siły roboczej: „*an education for gentling the masses*”, socjalizowanej w nowym typie moralności, moralności fabrycznej (Bernstein 1990<sup>b</sup>, s. 152). W podobnym duchu pisał o francuskim szkolnictwie podstawowym Foucault: porewolucyjna władza zmierzać chciała do produkcji użytecznych jednostek, wyznaczała więc szkołom zadanie „rozwijania ciała”, przysposobienia dziecka do jakiejś pracy mechanicznej na przyszłość, kształtowania w nim dobrych nawyków, tak, by wyeliminować nagminne w tamtym okresie zjawiska rozboju i żebractwa.

Interwencjonizm państwa, pisze dalej Foucault, wzrastał coraz bardziej ze względu na wyzwania ekonomiczne i społeczno-polityczne kształtującego się nowoczesnego społeczeństwa (Foucault 1993, s. 161–233 i n.). Po pierwsze, w obliczu wyżu demograficznego w wieku XVIII oraz rozrostu aparatu produkcji wczesnokapitalistycznego społeczeństwa zaistniała paląca potrzeba wymyślenia technik, które zapewnią dopasowanie mnogości ludzi do mnożących się narzędzi produkcji (w tym także narzędzi produkcji wiedzy). Powoli konstituować się zaczęła nowa władza, nieosobowa, obiektywizująca tych, do których się stosuje: hierarchiczny nadzór, ciągła rejestracja, nieustająca ocena i klasyfikacja. Po drugie, ukonstituowanie burżuazyjnego parlamentaryzmu w XVIII-wiecznej Francji, wraz z jego zrębami formalnych i prawnych swobód, rodziło pytanie o to, jak zapewnić porządek w społeczeństwie wolnych jednostek. Potrzeba więc było władzy subtelniejszej, nienarzucającej się, a jednocześnie skutecznej. Odpowiedzią na te wyzwania było, zdaniem Foucaulta, połączenie władzy państwowej z rosnącą nieustannie i przybierającą różne postacie wiedzą. Postęp naukowy ułatwić miał wykorzystanie tej wiedzy dla zwielokrotnienia wpływów władzy. Nowa władza nad społeczeństwem była jednocześnie władzą dyscyplinującą i duszpasterką, władzą scentralizowaną, biurokratyczną i indywidualizującą.

Zarówno w szkole, jak i w fabryce przywiązywano wagę do szczegółowo sprecyzowanych regulaminów, najmniejsze elementy funkcjonowania w nich poddawane były pedantycznej kontroli i nadzorowi, wprowadzono cały korpus

---

<sup>3</sup> Ten aspekt myśli pozytywistycznej, w którym łączy się wartości naukowo-techniczne i moralne, wykorzystywany jest współcześnie w obrębie systemu edukacyjnego. Dochodzi do wymieszania języka racjonalno-technicznie określonych celów i języka tzw. nowego kapitalizmu, gdzie promuje się aktywność, elastyczność, podmiotowość i sieciowość relacji.



metod i technik, opisów, recept i danych. Wiedza konkretna, precyzyjna i obiektywizująca urosła tym samym do głównego atrybutu władzy. Ta forma racjonalnej ingerencji, określająca samą siebie „wzbogaceniem życia” tych, nad którymi sprawowała kontrolę, umożliwiała ludziom „komunikację”, „troszczyła” się o dobro duszy (religii, moralności), dobro ciała (jedzenie, zdrowie, zakwaterowanie) i bogactwo (przemysł, handel, praca)”. Zajmując się wszystkim, co dotyczy „szczęścia” ludzi, od upowszechniania edukacji po ożywianie przemysłu, a więc etatyzując wszelkie sfery życia społecznego, władza dbała o to, by wszystkie te konstytutywne elementy życia jednostek rozwijały się tak, by wspierały równocześnie rozwój siły państwa (Foucault 2000, s. 219–246 i n.).

Język nowego kapitalizmu, czy, jak się go także określa, język nowej pedagogii, w sensie węższym związany jest z promowaniem określonych tożsamości i wzorów postępowania wyposażonych w tę tożsamość jednostek. To też język dyscyplinujący, wręcz samodyscyplinujący, bo oddający, przynajmniej symbolicznie, kontrolę nad procesem kształtowania siebie do życia w warunkach nowego kapitalizmu w ręce samych jednostek. Temu procesowi kształtowania nowego typu kontroli towarzyszy inny, związany z większą zmianą w treściach i formie kształcenia (o kodach kształcenia piszę dalej zarówno w części teoretycznej, jak i empirycznej niniejszego opracowania, odwołując się do cytowanego wielokrotnie Basila Bernsteina). W moich analizach przedstawionych w tej pracy samodyscyplinującymi się jednostkami mają być przede wszystkim studenci. Pozornie, jak dowodzę, pozostawia się im wiele swobody w planowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej, a jednocześnie silnie instytucjonalizuje się ich każdy krok na tej drodze.

Do intensyfikacji powiązań nauki z innymi subsystemami społecznymi przyczyniła się wreszcie złożoność podziału pracy, dokonującego się w produkcji, a także w nauce i na polu kontroli symbolicznej. Za rozwój szkół wyznaniowych odpowiedzialne były w tym czasie Kościoły, wzrastała liczba ośrodków kształcących przyszłych nauczycieli oraz liczba organizacji wolontaryjnych działających w środowiskach biedoty. Różnicowały się uczelnie wyższe: obok form uniwersyteckich powstawać zaczęły także politechniczne, medyczne, rolnicze czy wojskowe. Ponadto, pojawiać się zaczęły akademie i towarzystwa naukowe oraz naukowe instytuty badawcze. Wskutek tego różnicowania systemu szkolnictwa wyższego rozdzielono dyscypliny naukowe i typy kształcenia (Bernstein 1990<sup>b</sup>).

Mimo że początkowo rewolucja przemysłowa, jaka nastąpiła w ówczesnej Europie, obywatela się bez bezpośrednich powiązań z nauką, co pokazywałam wcześniej za Bernsteinem, uczelnie wyższe kształciły przyszłych uczestników świata przemysłowego (Tuchańska 1982, s. 327). Szybko nastąpiła jednak intensyfikacja tych powiązań między światem nauki a światem gospodarki – aby rezultaty działań poznawczych były przydatne, musiały przybrać postać technologiczną, nadającą się do działalności produkcyjnej. Nauki techniczne w coraz mniejszym stopniu wiązały się z eksperymentowaniem, a coraz bardziej z produkowaniem na

wielką skalę, z kapitałochłonnością oraz z dysponowaniem nakładami finansowymi. Ów proces zwykło określać się w literaturze jako proces industrializacji nauki (Ravetz 1973, s. 44–68, cyt. za: Tuchańska 1982, s. 329).

#### **1.2.4. Rozwój nauki w końcu wieku XIX i na początku wieku XX**

Ostatnie dwudziestopięćlecie wieku XIX w krajach, w których kapitalizm (w swojej rozwiniętej postaci rozumiany jako system produkowania dóbr i usług, z nadrzędnym celem osiągnięcia zysku i podstawowymi elementami w postaci konkurencji rynkowej i urynkowania siły roboczej) poczynił największe postępy, było pierwszą wyraźną ilustracją napięcia między filozofią oświecenia i akademicką kulturą a procesami modernizacji wyznaczonymi przez rosnącą współzależność badań naukowych i techniki. Odtąd nauka – jako nowa siła wytwórcza społecznego rozwoju – przechodzić zaczęła proces radykalnej transformacji, uzależniając się coraz bardziej od presji kryteriów rynkowych oraz orientując na możliwości zastosowań swoich wyników. Apogeum tego procesu przypada jednak na okres późniejszy – na drugą połowę wieku XX.

Równie jednak charakterystyczne dla tego okresu historycznego napięcie między ideami oświeceniowej tradycji a dyktatem coraz bardziej ekspansywnego kapitalizmu wyznacza tło głównej diagnozy niniejszej pracy traktującej, jak już wspominałam, o przejściu od Humboldtowskiej idei uniwersytetu do uniwersytetu przedsiębiorczego.

Instytucjonalizacja postępu naukowo-technicznego wiązała się z procesem postępującej racjonalizacji społeczeństwa. Istotą tego procesu, jak go opisywał Max Weber, było nasilenie w coraz bardziej różnicującym się społeczeństwie tendencji odwoływania się do wiedzy, by w środowisku odpersonalizowanych stosunków społecznych zdobywać coraz większą kontrolę nad otaczającym światem. Nawet przypadający na drugą połowę wieku XIX tak zwany przełom antypozytywistyczny, który doprowadził do podważenia założeń pozytywizmu i scjentyzmu, a także do podważenia pozytywistycznego wzorca uprawiania nauk humanistycznych, nie zachwiał wiary w możliwość budowania obiektywnej, naukowej wiedzy o zjawiskach społecznych i, co z tym się wiązało, możliwości jej wykorzystania dla rozwoju społecznego. Więcej nawet, w związku z tym, że w świadomości społecznej kryzys nauki podważył niezachwianą w nią wiarę i związane z nią nadzieje, zwłaszcza w zakresie zabezpieczenia życia ludzkiego, interwencjonizm państwowy pod koniec wieku XIX jeszcze silniej torował sobie drogę hasłami nauki i techniki jako niepodważalnej i jedynie możliwej siły wytwórczej – sprawiając, że obie one jednocześnie uprawomocniały panowanie (Habermas 1977, s. 342–395).

Podobnie dzisiaj, jak pokazuję w analizie dokumentów dotyczących sfery edukacji, mamy do czynienia z normalizacyjnym w swej naturze dyskursem,

w obrębie którego projekt społeczeństwa opartego na wiedzy traktowany jest jako jedynie słuszny i służący na zasadzie automatycznej przyczynowo-skutkowej relacji rozwojowi społeczno-ekonomicznemu społeczeństw europejskich.

Wracając do społeczeństwa industrialnego, jego celem było ciągle rozszerzanie technicznego rozporządzania przyrodą; przebiegało to dwutorowo: z jednej strony badania przemysłowe na wielką skalę, zmierzające przede wszystkim do postępu w dziedzinie militarnej, a z drugiej ciągle udoskonalanie zarządzania ludźmi i ich wzajemnymi stosunkami. Wszystko to gwarantować miało stabilność systemu.

Dominik Antonowicz w cytowanym tu *Uniwersytecie przyszłości* pokazuje, w jaki sposób biurokracja państwa jako system racjonalnego zarządzania za pomocą odpowiednich polityk, prawnej, finansowej i personalnej, określających ogólniejszy model polityki naukowej, kształtowała od połowy XIX i w wieku XX swoją dominację nad uniwersytem. Do procesów warunkujących biurokratyczny sposób kierowania i kontroli uniwersytetu autor ów zaliczył przede wszystkim upaństwowienie szkolnictwa wyższego, opisywane przez Foucaulta jako część szerszego zjawiska etatyzacji mechanizmów dyscypliny, w wyniku których stworzony został jeden wspólny układ, którego konstytutywny element stanowiło szkolnictwo wyższe. Jako kontekst dla biurokratyzacji uniwersytetu Antonowicz podaje dalej proces ujednolicenia prawa, również opisywany przez Foucaulta, związany z dojściem do władzy w wieku XVIII burżuazji i ustanawianiem jawnych, skodyfikowanych i formalnie egalitarnych ram prawnych (Foucault 1993, s. 266). Wreszcie, zdaniem owego autora, bodaj najważniejszy czynnik biurokratyzacji, który pojawił się wraz z nadejściem wieku XX, to umasowienie szkolnictwa, odzwierciedlające się nie tylko we wzroście liczby uczących się, ale i uczonych (Antonowicz 2005, s. 85).

Ostatni z opisywanych procesów zapoczątkowała zwłaszcza krytyka Humboldtowskiej wizji uniwersytetu; pojawiły się zarzuty o elityzm, szerzenie elitystycznej wizji społeczeństwa i edukacji (Baert, Shipman 2005, s. 162–166). Ostrze tej krytyki miało swój wymiar etyczny i praktyczny. Ten pierwszy wskazywał na uniwersytet jako instytucję wzmacniającą i legitymizującą nierówności społeczne. Drugi zaś podkreślał, że edukacja na poziomie wyższym była dotąd dostępna tylko dla wybranych członków społeczeństwa. Hasła demokratyzacji i programy umasowienia uniwersytetu miały więc tym niesprawiedliwościom przeciwdziałać, w rzeczywistości jednak upowszechnianie edukacji służyło utrzymaniu określonej struktury klasowej<sup>4</sup>. Jednocześnie realizowany był ideologiczny

---

<sup>4</sup> Autorzy cytowanego artykułu, Patrick Baert i Alan Shipman, odwołują się w tym miejscu do dorobku naukowego Pierre'a Bourdieu, który dużą część swoich analiz poświęcił wykazaniu, że procesy umasowienia edukacji rodzą nierówności społeczne, które miały pierwotnie usuwać. Uprzywilejowane grupy społeczne uosabiają bowiem zarówno urodzenie, jak i zasługi, przypisanie, jak i osiągnięcia, dziedzictwo, jak i własny wysiłek.

program władzy demokratycznej, pozornie gwarantującej szanse osobistej kariery poprzez edukację, a *de facto* zainteresowanej własnymi celami określonymi w kategoriach makroskopowych.

Biurokratyzacja struktur organizacyjnych oraz scentralizowanie procesu decyzyjnego polityki wobec uniwersytetu wiązało się z pojawieniem się nadmiernej i zbyt szczegółowej listy bezosobowych przepisów, sztywnego rozpisania sfer kompetencji poszczególnych jednostek organizacyjnych. Nieelastyczny, nieefektywny sposób dzielenia środków finansowych oraz etatyzacja stanowisk uczelnianych i uniformizacja akademickich wynagrodzeń doprowadziły do stworzenia z uniwersytetu jednostki urzędowej podległej resortowi oświaty, co tym samym oznaczało utratę autonomii, ograniczenie możliwości twórczych uczonych w planie badawczym, a także w dydaktycznym oraz powstanie działań pozornych – wypełnianie licznych i drobiazgowych czynności proceduralnych, rozbudowana sprawozdawczość – związanych z przyrodzoną inercją organizacji biurokratycznych (Antonowicz 2005, s. 85–88, 104–107, 125–129).

Ta presja biurokratycznych przepisów funkcjonujących w ramach uczelni wyższych sięga czasów obecnych. W uniwersytecie przedsiębiorczym liczy się także wykaz osiągnięć, czasowe zobowiązania, przestrzeganie terminów. W dalszej części niniejszego rozdziału teoretycznego piszę o tym szczegółowo, zwłaszcza o negatywnych konsekwencjach biurokratycznych wymogów organizacji nauki.

### 1.2.5. Rozwój nauki po drugiej wojnie światowej

Okres tuż po drugiej wojnie światowej wzmocnił zależność uniwersytetu od państwa, zgodnie z niekwestionowanym założeniem o kompatybilności potrzeb akademickich instytucji i wymogów społeczeństwa. Posługując się terminologią Bernsteina, można by rzec, że stosunki między systemem edukacyjnym i gospodarczym uległy dalszemu wzmocnieniu. Doszło do tego we wzmiarkowanej ideologicznej atmosferze „mobilności i zrównania szans” poprzez edukację. Niespotykana w historii skala wzrostu gospodarczego, jaka cechowała ten okres, jak i układ sił politycznych na świecie, spowodowały, że coraz bardziej wzrastała rola państwa, ze szczególnym wskazaniem na Stany Zjednoczone, a także wielkich przedsiębiorstw, obu jako inwestorów w nauce (Wallerstein i in., 1999, s. 43–49). Okres drugiej połowy wieku XX obfitował w rozwój dyskursów symbolicznej kontroli, znajdujących wyraz przede wszystkim w naukach społecznych i behawioralnych. Państwo, po roku 1945, rozszerzyło zakres swoich wpływów w polu symbolicznej kontroli: w edukacji, w służbie zdrowia, pomocy społecznej i wielu innych (Bernstein 1990<sup>b</sup>, s. 154). Nauka uległa dalszej instytucjonalizacji, rozrosła się w sensie ilościowym (zwiększyła się liczba instytucji, uczonych i studentów, zanotowano

niebywały rozwój kształcenia, badań i obiegu publikacji na poziomie uniwersyteckim), jak i geograficznym; powstały scentralizowane obszary badawcze finansowane (i kontrolowane) przez państwo oraz międzynarodowe korporacje. Polityczne implikacje tych działań wydawały się oczywiste, zważywszy na układ sił ustalony po drugiej wojnie światowej oraz imperialne zapędy dwóch supermocarstw.

W przestrzeni wpływów amerykańskich nauki przyrodnicze i ich technologiczne zastosowania stanowiły ważny element tej próby sił, podobnie jak te spośród nauk społecznych, które zwróciły się w stronę wzorca pozytywistycznego i za cel obrały sobie umożliwienie panowania nad stosunkami społecznymi na drodze badań naukowych<sup>5</sup>.

W krajach bloku sowieckiego rywalizacyjny klimat okresu zimnej wojny generował dużo radykalniejszą wersję procesu biurokratyzacji nauki, który opisywałam w odniesieniu do uniwersytetów Europy Zachodniej w końcu XIX i na początku wieku XX. Totalitarny, jak go nazywa Antonowicz, model polityki naukowej wobec szkolnictwa wyższego wyrastał z dominacji doktryny marksizmu-leninizmu, stanowiącej swoistą nadbudowę teoretyczną, ideologiczno-propagandową i prawno-organizacyjną nad wszystkimi dziedzinami życia społecznego, w tym nad uczelniami. Oznaczało to, że podsystemowi szkolnictwa wyższego nadane zostały sens i funkcja związane z legitymizującą rolą doktryny. Sama doktryna jako ogół ustaleń i treści propagandowych odnoszących się między innymi do nauki oddziaływała zarówno na sferę merytoryczną (kierunek prowadzonych badań, treść programów nauczania), jak i organizacyjną uczelni wyższych (koncentracja i centralizacja kompetencji decyzyjnych, uniformizacja). W związku z tym, że główną rolę w postępie ludzkości doktryna widziała w rozwoju sił wytwórczych, szkolnictwo wyższe było instytucją przyspieszającą kształcenie ludzi na potrzeby przemysłu, sfery gdzie, jak uznawano, obserwowano najbardziej dynamiczny rozwój tych sił.

Wskutek powiększania rozbieżności między nadbudową a bazą, mającej swe źródło szczególnie w fakcie, że nowy ekonomiczny i społeczny ustrój nie był budowany na podstawie rozwiniętej gospodarki z zaawansowaną technologią i strukturą organizacyjną, że władza, która miała być władzą ludu, posługiwała się terrorem i zastraszaniem oraz że ciąglemu rozszerzeniu ulegała nadbudowa prawno-organizacyjna, a zatem w całym systemie, także w subsystemie edukacji, rosła ilość związanych z przymusem działań pozornych oraz działań ukrytych (Lutyński 1990). Implikacje moralne i psychologiczne

---

<sup>5</sup> W obszarze socjologii Richard Münch mówi nie tyle o amerykańskiej socjologicznej myśli europejskiej, ile o hegemonii Stanów Zjednoczonych w tej dziedzinie w skali światowej (Münch 1993, s. 45–47, cyt. za: Piotrowski 2005, s. 19). Chodzi tu jednak nie tylko o dominację strukturalnego funkcjonalizmu jako orientacji teoretycznej, ale i o dominację empirycznego wzoru badań i nastawienie na praktyczne zastosowanie.

takich działań wydawały się Lutyńskiemu oczywiste: fikcje i fasady PRL były źródłem poczucia absurdu, apatii i frustracji; degeneracja wartości prowadziła do demoralizacji pracowników naukowych, upadku profesjonalizmu pracy, co z kolei skutkowało złą pracą (bylejakością, marnotrawstwem) dla systemu społecznego.

Posługując się terminologią Bernsteina, można powiedzieć, że „gramatyka” dyskursu pedagogicznego jako całości utraciła w ustrojach socjalistycznych swój względnie autonomiczny charakter na skutek osłabienia różnicy klasyfikacyjnej między systemem edukacji a systemem produkcji. W warunkach takiej słabej klasyfikacji tradycyjna opozycja między kategorią intelektualisty a robotnika miała być zniesiona. Zgodnie z wykładnią doktryny uważano bowiem, że kierowanie zasobami dyskursywnymi może być zorganizowane w ten sam sposób, co kierowanie zasobami fizycznymi: proces ten miał charakter wielopłaszczyznowy i rozpoczynał się od sfery semantycznej:

ludzi zajmujących się nauką, tradycyjnie określanych mianem uczonych, zaczęto definiować jako pracowników naukowych, dla których uniwersytet miał być zakładem pracy. Zmiana nazewnictwa nie była wyłącznie kwestią semantyki – symbolizowała nowe podejście do świata nauki, była zapowiedzią wymiany zatrudnianych na uniwersytetach po to, by w perspektywie stworzyć kadry nowej, ludowej inteligencji (Antonowicz 2005, s. 130).

Zanikanie kategorii intelektualisty było następstwem poszerzania obszaru i penetracji jawnej kontroli społecznej, w której edukacja stała się główną siłą ideologiczną, kontrolowaną biurokratycznie i podporządkowaną całkowicie presji wydajności ekonomicznej.

### 1.2.6. Podsumowanie

Historyczne studium dotyczące rozwoju nauki przedstawione powyżej wskazuje wyraźnie na współzależność kolejnych porządków społecznych i sposobów produkcji, reprodukcji, transmisji i przyswajania wiedzy. Przemiany i przewartościowania wiedzy naukowej określone zostają przez samo społeczeństwo, a mówiąc dokładniej przez jego struktury władzy i zasady kontroli. Sposób wytwarzania wiedzy i formy jej strukturywania warunkują natomiast zwrotnie – poprzez określone przemiany w sferze świadomości – społeczeństwo, jego podstawowe klasyfikacje i ramy.

Poniżej przedstawiona zostanie aktualna diagnoza podstawowych tendencji i przeobrażeń w obszarze edukacyjnym i naukowo-badawczym. Widać tam jak w soczewce, z jak radykalnymi zmianami, przynajmniej na poziomie retorycznym, mamy do czynienia, jeśli idzie o produkcję wiedzy oraz powiązania różnych postaci wiedzy ze strukturami władzy, interesami politycznymi i ekonomicznymi, mechanizmami kontroli społecznej. Tam także zajmuję się zagadnieniem nowego



sposobu kształcenia. Ta nowa filozofia wiedzy edukacyjnej ma również znaczenie z punktu widzenia mechanizmów władzy, a przede wszystkim zasad kontroli społecznej.

### 1.3. Diagnoza aktualnych przemian edukacyjnych i naukowo-badawczych

Niesłyszany dynamizm powojennej rzeczywistości spowodował, że z końcem lat 60. wieku XX zaczęło być oczywiste, że, by użyć sformułowania Anthony Giddensa, „świat nowoczesny ucieka”. To wielkie przyspieszenie, znaczące ze względu na swoje tempo, ale i zasięg wpływu, stało się możliwe dzięki warunkom, które możliwą uczyniły samą modernizację (Giddens 2002, s. 15–49).

„Rozdzielenie czasu i przestrzeni”, takim określeniem posługuje się wspomniany autor, dało możliwość nieograniczonej czasem i przestrzenią transmisji wiedzy i wiedzę tę wykładających oraz przyswajających, a to z kolei wzmocniło wyraźnie opisywane wcześniej procesy instytucjonalizacji i umasowienia rozwoju kształcenia, badań i obiegu publikacji. Co więcej, zintensyfikowane zostały procesy specjalizacyjne w obrębie klasycznych dyscyplin, zmierzające w kierunku interdyscyplinarnym (z czasem transdyscyplinarnym); wyłoniły się też nowe pola przedmiotowe.

Ostatnie dekady wieku XX przyniosły jednak przede wszystkim poważne osłabienie kontroli „gramatyki” *Trivium* nad *Quadrivium* (Bernstein 1990<sup>b</sup>). Tę zmianę wywołały różnorodne przyczyny. Początków nowego myślenia o wiedzy szukać należy w zapanowaniu ideologii wolnorynkowej, której zwolennicy – kadry menedżerskie – przejęli kontrolę nad polityką i funkcjonowaniem systemu edukacyjnego. Kryterium rynkowe stało się odtąd głównym kryterium selekcji dyskursów, badań naukowych, praktyk pedagogicznych i relacji między nimi – od szkolnictwa podstawowego (nacisk na podstawowe umiejętności) przez szczebel średni (kursy zawodowe, specjalizacje) po nowe instrumenty kontroli państwa nad szkolnictwem wyższym (głównie nad rodzajem i kierunkiem badań naukowych i ich stopniowo nasilającą się komercjalizacją) i intensyfikację procesu umasowienia szkolnictwa wyższego (w sensie liczby studentów). Powstała nowa, zsekularyzowana koncepcja wiedzy i nowa koncepcja relacji tej wiedzy do tych, którzy ją tworzą. Oznaczało to drugą od czasów średniowiecznych dyslokację; w przeciwieństwie do tej pierwszej, która, ustanawiając kontrolę *Trivium* nad *Quadrivium*, ukonstytuowała wewnętrzność (*inwardness*) jako warunek poznania (wiedza jako zewnętrzny wyraz relacji wewnętrznych), ta druga dyslokacja dokonała rozszczepienia tego, co wewnętrzne i tego, co zewnętrzne jako warunek ukonstytuowania tego, co zewnętrzne wedle praw rynkowych. Wewnętrzna relacja między tymi nierozdzielniymi od wieków członami została przerwana – utworzone zostały dwa

rynki: rynek wiedzy i rynek uczonych, których rozdzielenie oznaczało osłabienie, jeśli nie wręcz upadek, autonomii, zasady integralności, krytycznego potencjału i znaczenia wiedzy jako wartości autotelicznej, a także specyficznego statusu uczonego (Bernstein 1990<sup>b</sup>, s. 155–156)<sup>6</sup>.

Procesy, o których była mowa, zachodzące w ostatnich dekadach wieku XX, nie były jednak związane tylko z zewnętrznymi uwarunkowaniami. Od lat 60. wieku XX, jak wynika z *Raportu Komisji Gulbenkiana*, wśród przedstawicieli nauk przyrodniczych coraz mocniej do głosu dochodziła konstatacja Poincarégo z końca wieku XIX, że model Newtonowski nie nadaje się do wyjaśniania wszystkich zjawisk, z jakimi miało do czynienia ówczesne przyrodoznawstwo. Wiek XX pokazał ponadto, że coraz bardziej skomplikowane systemy świata niehumanistycznego samoorganizują się, więc natura jawi się jako mniej pasywna niż się dotąd wydawało. Innymi słowy, poza pewnym ustalonym przez naukę ekwilibrium istnieje system, którego przyszłość jest niepewna, a warunki zmienne. Konsekwentnie, prawa, które się na bazie tych nauk formułuje, są więc tylko możliwe, ale nigdy pewne. Korozja podstaw wiedzy, zwłaszcza rozchwanie konsensusu co do jej standardów, obiektywności i uniwersalności, skutkująca poza obszarem nauki utratą profesjonalnego statusu i społecznego prestiżu, dotknęła jednak najdotkliwiej nauk społecznych i nauki o kulturze. Scjentyistyczne miary okazały się do tych nauk nie pasować, jednak zostały im narzucone i stały się źródłem opinii o ich wyjałowieniu czy nawet utracie statusu naukowości. Zarówno świat nauki, jak i świat odbiorców nauki, nie mogły przyzwycząić się do myśli, że odtąd w modelach analizowania i wyjaśniania rzeczywistości (analogicznie do strategii świata życia codziennego) ważne miejsce przypadło nieprzewidywalności, przygodności i lokalności w miejsce wcześniejszych determinizmów i uniwersalizmów. To w kontekście tego nadwątłego zaufania społecznego do nauki zaczęły pojawiać się lawinowo pozaakademickie instytucje produkujące wiedzę. Konsultanci zarządzania, zespoły doradcze, rady eksperckie czy doradcy adresujący swoją ofertę do podmiotów indywidualnych, a także trenerzy interpersonalni, psycho- i socjoterapeuci, wszyscy oni, w przeciwieństwie do przedstawicieli wiedzy teoretycznej, promować zaczęli wiedzę praktyczną (Baert, Shipman 2005, s. 170–175).

Wiedza stawiała się – i jest to kolejna ilustracja zewnętrznych uwarunkowań procesu osłabiania *Trivium* na rzecz *Quadrivium* – w coraz większym stopniu niezbędna, co podkreśla między innymi Giddens, gdyż życie społeczne oderwane zostało od gotowych wzorców i ustalonych praktyk, a jednocześnie – dla tych samych powodów – coraz bardziej niepewna i nieustannie rewidowana. Nauka utraciła w konsekwencji, o czym pisał na przykład Niklas Luhmann, swą tradycyjną rolę dostarczyciela prawdy, ponieważ jej kod – prawda – pozbawiony został

---

<sup>6</sup> Wymienionych zagadnień dotyczy bardzo bogata literatura przedmiotu (odwołania do konkretnych autorów znajdują się dalej w tekście). Chodzi tu m. in. o kwestię podważenia autorytetu uczonych i potencjału pozorności tkwiącego w procesie urynkowania dyskursu akademickiego.



walorów obiektywności i uniwersalności. Jednak społeczeństwo może bardziej niż wcześniej zaczęło oczekiwać od nauki realizowania funkcji adaptacyjnych w związku ze zmieniającą się naturą całego systemu społecznego. We współczesnym zorganizowanym wokół globalnych sieci kapitału, zarządzania i informacji, systemie dostęp do naukowo-technologicznego *know-how* oznacza przewagę konkurencyjną i zmniejsza ryzyko błędnych decyzji.

Owym procesom, które Giddens określa mianem refleksyjności instytucjonalnej, towarzyszy jeszcze inny. Otóż w związku z radykalnymi zmianami, jakie nastąpiły w społeczeństwach zachodnich w ostatniej ćwierci wieku XX i na początku wieku XXI, ekonomia dzięki swojemu mechanizmowi redukcji ryzyka nabrała cech podstawowego podsystemu w środowisku innych podsystemów (Luhmann 1993, s. 175–186, 203–218). Z jednej strony następują fundamentalne przekształcenia we wzajemnych relacjach pomiędzy pojętymi zgodnie z teorią Talcotta Parsonsa społecznymi systemami ekonomii, polityki, społeczeństwa i kultury. Z drugiej natomiast powstają nowego rodzaju powiązania między różnymi poziomami życia społecznego, między tym, co globalne, regionalne, narodowe i lokalne. Okazuje się, że mimo zróżnicowania funkcjonalnego względnie autonomicznych podsystemów społeczeństwa, jak widział to Parsons (Parsons 1970, s. 27–68), opisując społeczeństwo nowoczesne, poszczególne podsystemy zaczynają przekraczać swoje pierwotne granice, a reguły właściwe dla nich zaczynają być używane na nowych obszarach (Luhmann 1994; 1996). Staje się to możliwe dzięki tak zwanym zgeneralizowanym symbolicznym środkom wymiany. Jako swoisty kod umożliwiają one transmisję informacji (znaczeń) z jednego działającego systemu do innego. Jak w pewnej mierze pokazywał Parsons, a zradykalizował tę tezę jego uczeń, Luhmann, podstawowym środkiem komunikacji świata postindustrialnego jest pieniądz. Pieniądz, pisał Parsons, spełnia tę funkcję najlepiej, ponieważ dysponuje wartością nie w użyciu, jak towary, ale w wymianie – jest środkiem absolutnym za sprawą zdolności relatywizacji wszystkich wartości czy towarów – i w tym sensie nie jest rzeczą, ale sposobem symbolicznej komunikacji, pewnym wyspecjalizowanym językiem (Parsons 1970, zob. także Simmel 1997). Co więcej, posiadanie pieniędzy dostarcza społeczno-psychologicznej wiary, uczucia osobistej pewności (Simmel 1997). Będąc więc najbardziej pewnym i racjonalnym medium – z uwagi na swoją bezosobowość i afektywną neutralność oraz zdolność mobilizacji środków, przede wszystkim wiedzy i motywacji do osiągnięć, jako jedyny ułatwia kształtowanie współcześnie coraz bardziej zróżnicowanych i niezorientowanych już konsensowo działań jednostek ponad czasem i przestrzenią. Tym samym znaczenie pieniądza zbiega się tu ze znaczeniem władzy (Luhmann 1996)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> W związku z tym, że pieniądz jako środek absolutny tak łatwo nasuwa się jako cel końcowy, kończąc niezliczone łańcuchy celów poprzez dostarczenie im miernika o abstrakcyjnym wyrazie, ma w swej psychologicznej formie znaczące powiązania z wyobrażeniem Boga i w tym sensie stanowi zagrożenie dla religii (Simmel 1997, s. 208–209).

Zjawisko utowarowienia wiedzy<sup>8</sup> opiera się na założeniu, że wiedzę można skwantyfikować bądź zmierzyć i porównać, a zatem, że wiedza może zachowywać się jak pieniądz, płynąć tam, gdzie jest w stanie wytworzyć przewagę bądź zysk. Wiedza, jak wręcz stwierdził Bernstein, nie jest jak pieniądz, ona staje się współcześnie pieniądzem (Bernstein 1990<sup>b</sup>, s. 155). Tym samym, co wynika z natury pieniądza, wiedza oddziela się od osób, ich zaangażowania, osobistych poświęceń, staje się, by użyć sformułowania Parsonsa, neutralna afektywnie, gdyż każdy „afekt” ograniczałby czy deformował jej płynność rynkową<sup>9</sup>.

Oslabienie klasyfikacji między systemem edukacji i systemem produkcji związane jest nie tylko ze wspomnianymi przeobrażeniami społeczeństwa późnonowoczesnego, z jego wzrastającą refleksyjnością, poddaniem niemal wszystkich jego sfer regułom rynkowym, nie wynika też jedynie ze zmian orientacji wiedzy. Istotne znaczenie ma także zmiana organizacji wiedzy (Bernstein 1990<sup>b</sup>, s. 156). Chodzi tu o zjawisko regionalizacji wiedzy; regiony w przeciwieństwie do tradycyjnych dyscyplin, które orientują się na rozwój tylko własnej dziedziny, funkcjonując w swoistym dla siebie polu tekstowym, polu praktyk, zasad przyjęcia, ewaluacji, dystrybucji sukcesu i przywilejów (fizyka, chemia, matematyka, historia, psychologia czy ekonomia), są wyrazem rekontekstualizacji dyscyplin w większe segmenty. Te ostatnie działają zarówno w intelektualnym polu dyscyplin, jak i w polu praktyki (inżynieria, medycyna, architektura, zarządzanie, kognitywistyka). Jak z tego wynika, regionalizacja i charakteryzująca ją technologiczna orientacja są wskaźnikami osłabienia klasyfikacji dyskursów i tym samym osłabienia zróżnicowania praktyk intelektualnych i praktyk technologicznych.

To niespotykane dotąd wzmocnienie relacji systemowych między produkcją a edukacją miało swój początek w kryzysie państwa narodowego. Procesy umiędzynarodowienia kapitału i z czasem lawinowo powstające multinarodowe korporacje transferujące fundusze i produkty po całym świecie oraz intensyfikująca te procesy rewolucja informatyczna i powstanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych spowodowały, że zakwestionowaniu uległo znaczenie państwa

---

<sup>8</sup> Zjawisko utowarowienia wiedzy rozumiem tu jako część procesu utowarowienia stosunków społecznych, czyli postrzegania elementów i/lub większych całości społecznych jako towarów i w związku z tym ich ujednolicanie pod względem funkcji, właściwości, jakości oraz wytwarzanie na masową skalę.

<sup>9</sup> Gdy koncepcję zmiennych wzoru traktować jako, inaczej niż chciał tego jej autor, nie tyle uniwersalną kategorię analityczną, ile jedynie matrycę wyboru możliwości nastawień wobec przedmiotu działania, która charakteryzuje historyczny kontekst modernizacji racjonalizacji europejskich społeczeństw, Parsons wyznacza perspektywę zarówno Bernsteina, jak i Habermasa i, co oczywiste, Luhmanna. To z jego prac płynie konkluzja wszystkich trzech autorów, że pieniądz staje się w erze nowoczesnej kodem porządkującym i organizującym działania, w których główną rolę odgrywa afektywna neutralność, specyficzny aspekt sytuacji, uniwersalność, status osiągnięty i orientacja egoistyczna.

narodowego jako głównego podmiotu modernizacji i jako ekonomicznej oraz politycznej agendy regulacji życia.

Kryzys ekonomiczny lat 70. wieku XX, który dotknął większość społeczeństw wysokorozwiniętych, został przypisany szkolnictwu wyższemu. Uczelnie, początkowo amerykańskie, uznano za przyczynę malejącej konkurencyjności gospodarki Stanów Zjednoczonych, ale jednocześnie za jej ostatnią „deskę ratunku”. Obciążone w zakresie wydatków na cele społeczne (służba zdrowia i ubezpieczenia społeczne) zbiurokratyzowane europejskie państwo opiekuńcze stopniowo przybierać zaczęło nową twarz – państwa ewaluacyjnego. Był to krok w kierunku włączenia obywateli (poprzez ciała przedstawicielskie) do współkierowania instytucjami finansowanymi z publicznych pieniędzy. Proces ten – określany mianem *join-up governance* – ma wymiar polityczny i menedżerski. W większości państw Europy kontynentalnej służył przewyżczeniu przepaści między obywatelami a państwem opiekuńczym, natomiast w płaszczyźnie ekonomicznej – bardzo silnie akcentowanej w Holandii i Wielkiej Brytanii – zmierzał do podniesienia efektywności funkcjonowania instytucji publicznych, będąc praktycznym odzwierciedleniem wytycznych ekonomicznej teorii wyboru publicznego (Newman 2001).

Zatem pod wpływem neoliberalnej krytyki interwencjonizmu państwowego i załamania się redystrybucyjnej roli państwa zrodziła się konkluzja, że uniwersytet jako zdominowana produkcyjnie instytucja i zależna od subsydiów monopolowa własność państwa musi być poddany kontroli i szukać źródeł finansowania poza sferą budżetową – w przedsiębiorstwach i na wzór przedsiębiorstw. Innymi słowy, oznaczało to, zdaniem krytyków uniwersytetu, koniec marnotrawienia pieniędzy podatników oraz krok w kierunku nadania powstającym w murach uniwersytetu ideom praktycznego wymiaru (Baert, Shipman 2005, s. 166–168).

W ten sposób nowoczesna idea europejskiego uniwersytetu opartego na modelu Humboldtowskim zaczęła ustępować amerykańskiej idei uniwersytetu przedsiębiorczego opartego na mechanizmie rynkowym. To temu procesowi zmiany w sensie najogólniejszym poświęcona jest część empiryczna niniejszej książki.

Pierwszy model, zaprojektowany w dużej mierze pod wpływem myśli oświeceniowej i odwołujący się do idei intelektualizmu etycznego, zgodnie z którym nadrzędną funkcję pełniły takie wartości, jak prawda i etyka (*episteme*), a podporządkowane im miały być umiejętności praktyczne (*techné*), nie przystawał do nowych warunków społeczno-ekonomicznych. Procesy zachodzące w społeczeństwie późnego kapitalizmu, o których pisałam powyżej, przyniosły oczywiście, jak się zdawało, konstatację, że zarówno system szkolnictwa wyższego, jak i inne sfery życia społecznego, musi działać wedle reguł charakterystycznych dla gospodarki rynkowej. Tylko dzięki podporządkowaniu uniwersytetu wymogom współczesnego przedsiębiorstwa, między innymi racjonalizacji, kalkulatywności,

efektywności i elastyczności w kształceniu oraz prowadzeniu badań naukowych instytucje akademickie mogły stać się instytucjami osiowymi dla społeczeństwa opartego na wiedzy (*knowledge-based society*).

W *Deklaracji Bolońskiej*, podpisanej przez ministrów szkolnictwa wyższego z 29 krajów europejskich, podkreśla się, że europejski obszar szkolnictwa wyższego i europejski obszar badań stanowią dwa filary społeczeństwa opartego na wiedzy. Zwolennicy tego podejścia podkreślają jednak, że ewolucja uniwersytetu w kierunku modelu przedsiębiorstwa, mająca charakter konieczny, nie oznacza jedynie, że funkcjonowanie uczelni wyższych zredukowane zostaje do produkcji sprawności technicznych i technologicznych oraz do reprodukcji kolejnych członków *knowledge class*. Mimo marginalizacji pewnych elementów uniwersytetu Humboldtowskiego jako najczęściej nieprzydatnych czy wręcz opóźniających rozwój społeczno-gospodarczy, zakłada się, że główne wartości oświeceniowego modelu, przede wszystkim prawda, etyka, autorytet, autonomia, wolność badania i nauczania oraz potencjał krytyczny, zostają zachowane i dają się uzgodnić z systemem wartości komercyjnych. Krytycy koncepcji społeczeństwa wiedzy pokazują natomiast, że, istotnie, adaptacja w sferze praktyk organizacyjnych elementów charakterystycznych dla przedsiębiorstwa pociąga za sobą w sposób nieunikniony przekształcenia w sferze aksjologicznej, co oznacza jednak potencjalny konflikt wartości charakterystycznych dla jednego i drugiego z modeli.

U źródeł zaś drugiego modelu – koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego – leży z jednej strony pozytywistyczne ideały, o których Habermas pisał, krytykując kapitalizm lat 60. wieku XX jako o racjonalizacji instrumentalnej związanej z doskonaleniem technicznym i organizacyjnym na drodze do osiągnięcia stanu dobrobytu społeczno-ekonomicznego. W myśl tej starej ideologii zaczęła kształtować się współcześnie nowa postpozytywistyczna retoryka, która w dużej mierze sprowokowała konkretne przekształcenia w sferze organizacyjnej uniwersytetów. Zmianie uległy programy nauczania, pojawiły się nowe kierunki studiów, a usunięto inne, nacisk położono na konkretne umiejętności i kompetencje; zmieniono też sposób nauczania poprzez wprowadzenie form nauczania modułowego, na odległość, przez Internet. Powstały nowe formy organizacyjne w postaci ośrodków badawczych współpracujących ściśle z biznesem. Inne cechy osobowości zaczęto też doceniać zarówno w odniesieniu do prowadzących, jak i studiujących (profile absolwentów).

Z drugiej strony uniwersytet przedsiębiorczy w swej retoryce zaczął się odwoływać do haseł typowych dla nowych kierunków w zakresie organizacji i zarządzania lat 90. wieku XX; szczególnie cenne dla zrozumienia tych przemian są analizy Luca Boltanskiego i Ève Chiapello na temat „nowego ducha kapitalizmu” oraz chronologicznie wcześniejsza koncepcja uzasadnień Luca Boltanskiego i Laurenta Thévenota, do których to analiz powracam i wykorzystuję je w części empirycznej. Teza o racjonalizacji instrumentalnej Habermasa, jak pokazują Boltanski i Chiapello, zostaje w latach 90. przejęta i przetworzona

właśnie przez nowe kierunki w zakresie organizacji i zarządzania, promujące upodmiotowienie, kreatywność itd. Ten tzw. nowy instrumentalizm określa się w literaturze przedmiotu także jako instrumentalny progresywizm<sup>10</sup>. Jego podstawowym celem jest sprawienie, by edukacja stawała się coraz bardziej wydajna w osiąganiu podstawowych celów ekonomicznych, politycznych i kulturalnych współczesnych społeczeństw (Robins, Webster 1999, s. 168–191). Podejście to musiało więc zakładać jakąś formę kontroli, nowy rodzaj dyscypliny, samodyscypliny, gdzie podkreśla się samorozwój, podmiotowość, elastyczność, czyli cechy kluczowe, co pokazują zawarte w tej pracy studia empiryczne, w typowym dyskursie organizacji i zarządzania. Narodziła się więc nowa filozofia edukacji, związana z eksperymentalno-projektową wizją pedagogii, ze zindywidualizowaną relacją nauczyciel–uczeń, z treningiem umiejętności, nabywaniem nowych dyspozycji o charakterze ogólnospołecznym, ale i ścisłym, zwłaszcza obsługa komputera i władanie językami obcymi, oraz z orientacją na uzawodowienie i relacje z biznesem. Hasła, takie jak „*education for flexibility*”, podkreślały właśnie znaczenie wiedzy dla samorozwoju, rozwoju własnej podmiotowości, jawniejszego wyrażania siebie<sup>11</sup>. W swoich badaniach zwracam uwagę na przejmowanie przez uczelnie wyższe kryteriów uzasadniania działań typowych dla przedsiębiorstw (wskaźniki efektywności, wydajności, zyskowości i tym podobne). To w tym kontekście dochodzić może do tworzenia studiowanego szczegółowo przeze mnie w części empirycznej obszaru pozorności. Albo sztucznie kultuwyje się wartości czystej nauki, dążąc do osiągnięcia celów swoistych dla uniwersytetu przedsiębiorczego, albo, co wydaje się zjawiskiem dużo bardziej nagminnym, pozoruje się realizację wymogów nauki stosowanej, utrzymując tradycyjne struktury akademickie. Nie byłoby w tym nic złego w obecnych późnokapitalistycznych warunkach, gdzie sięga się po różne uzasadnienia. Problem pojawia się natomiast, gdy wymogi uniwersytetu przedsiębiorczego, np. związane ze wspomnianym wykazem osiągnięć, zaczynają

---

<sup>10</sup> Instrumentalny progresywizm wywodzi się z koncepcji progresywizmu pedagogicznego (eksperymentalizm, nowe wychowanie). Ten ostatni, pozbawiony dookreślenia „instrumentalny”, to prąd pedagogiczny szeroko rozpowszechniony w pedagogice amerykańskiej w pierwszej połowie wieku XX, zakładający postęp w wychowaniu oparty na psychologizmie pedagogicznym. Progresywiści kładli nacisk na konieczność dostosowania oddziaływań wychowawczych do rozwoju psychicznego dziecka i jego indywidualnych zainteresowań, postulowali swobodny rozwój jednostki i wyzwolenie inicjatywy ucznia w procesie nauczania.

<sup>11</sup> Temu procesowi, będącemu w gruncie rzeczy jedną z konsekwencji wzmiankowanego już tu wielokrotnie zjawiska wzajemnego przenikania się logiki działania struktur akademickich i struktur rynkowych, poświęcam wiele miejsca w części empirycznej. Tu pragnę zasygnalizować jedynie, że przy tej okazji korzystam między innymi z koncepcji tzw. nowego ducha kapitalizmu związanej z typowym dyskursem krytyki kapitalizmu lat 90. Jej punkt wyjścia stanowi właśnie krytyczna analiza nowej literatury z zakresu managementu, promującej „plastyczność”, „kreatywność”, „podmiotowość”. To z kolei w pewnej mierze wiąże się z późną koncepcją Foucaulta dotyczącą tzw. rządomyślności i wywołanej przez nią fali tzw. *governmentality studies*.

dominować nad jakością ostatecznego produktu lub gdy retoryczne wykorzystanie atrybutów uniwersytetu tradycyjnego szkodzi autorytetowi samej uczelni, zmieniając wizerunek uczonego i jego relacji ze studentami.

Bernstein dyskutowane tu zmiany prowadzące od jednego typu uniwersytetu do drugiego ujmuje w koncepcji dwóch kodów edukacyjnych – kolekcji i integracji, czyli dwóch typów programów kształcenia zróżnicowanych ze względu na stopień utrzymywania rozgraniczeń między treściami (Bernstein 1990<sup>a</sup>, s. 33–71). Kolekcję cechuje pewna sztywność, hierarchiczny układ w relacji między nauczycielem i uczniem oraz różnicowanie. Przejście do kodu integracji, będące ucieleśnieniem instrumentalnego progresywizmu, które obserwujemy we współczesnym systemie edukacyjnym, oznaczać ma, jego zdaniem, zwiększenie akcentu na elastyczność, zrównanie pozycji ucznia/studenta i nauczyciela oraz podkreślanie podobieństw, braku rozgraniczeń (także na poziomie tożsamości), ale tym samym głębiej przenikającą kontrolę.

W rozumieniu Foucaulta na plan pierwszy również wysuwa się powiązanie struktur wiedzy szkolnej i struktur władzy oraz zasad kontroli. To, jak pisałam wcześniej, nowy rodzaj kontroli, samokontroli, pozbawionej przymusów zewnętrznych, ale zorientowanej na uwewnętrznioną przez uczących się logikę środków i celów, działanie na zasadzie cybernetycznego modelu, gdzie dominuje myślenie mechanistyczne kosztem holistycznego i racjonalność kalkulatoryjna kosztem deliberatywnej (Robins, Webster 1999, s. 168–191). To zatem dostosowana do czasów współczesnych wersja Panoptikonu, gdzie proces zdobywania wiedzy jest ściśle określony i, paradoksalnie, poddany kontroli samych zainteresowanych. Bernstein mówi w tym miejscu o wysoce plastycznych, zindywidualizowanych jednostkach, jednocześnie całkowicie przystosowanych, konformistycznych, zaprogramowanych na powiększanie dobrobytu społeczeństwa.

Silny wpływ wspomnianego systemu organizacji i zarządzania na charakter przekształceń współczesnego uniwersytetu jest wreszcie związany ze zjawiskiem kapitalizmu akademickiego i z szerszą koncepcją tzw. Nowego Menadżeryzmu. Pierwsze z nich odnosi się do nowej tożsamości pracowników nauki i do ich praktyk szukania innych źródeł zarabkowania, prowadzenia badań o aplikacyjnym charakterze zarówno w uniwersytecie, jak i poza nim, na zewnętrzne zlecenia, oraz do bardziej autopromocyjnych zachowań (Clark 1998; Deem 2004, s. 287–302). Nowy Menadżeryzm zaś to nowa, całościowa polityka rządowa wobec szkolnictwa wyższego. Jest ucieleśnieniem pomysłu wprowadzenia wolnorynkowych zasad do funkcjonowania instytucji publicznych i dotyczy w założeniach zarówno sfery ideowej (wartości i postawy kapitalistyczne), jak i sfery praktycznej (techniki i metody zarządzania charakterystyczne dla przedsiębiorstwa). Mechanizmy audytu, oceny, ewaluacji, nowoczesnego zarządzania, komercjalizacji i rozliczalności, traktowane jako tak zwane mniejsze zło w porównaniu z prywatyzacją szkolnictwa wyższego, mają z jednej strony zapewnić przejrzystość praktyk akademickich i tym samym przywrócić zaufanie społeczne do elity



akademickiej, a z drugiej stanowić strategię, na wzór przedsiębiorstw właśnie, osiągania jak najlepszych wyników. Zastosowanie natomiast wskaźników, tzw. *performance indicators*, ilustruje w założeniach poziom zrealizowania zadań całej instytucji, jej segmentów, a zarazem poszczególnych pracowników oraz stanowić skuteczniejszy mechanizm kreacyjny i kontrolny polityki wobec szkolnictwa wyższego niż wcześniejsze metody administracyjne<sup>12</sup>.

Z punktu widzenia badań naukowych przeobrażenia w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego dotyczą, poza naciskiem na ich rozliczalność i zarządzanie, współfinansowania z różnych źródeł i pojawienia się w związku z tym nowego zjawiska, czyli własności intelektualnej, składających się na szersze zjawisko komercjalizacji badań oraz ustalania nowych priorytetów badawczych (Nowotny *et al.* 2003, s. 179–194). Poza tym wiedza czysta nie jest już, po pierwsze, tworzona na uniwersytecie, a następnie transferowana do produkcji i tam wykorzystywana. Istnieją specjalne konteksty aplikacji wiedzy, w ramach których problem naukowy powstaje, określa się, a następnie dobiera się czy wypracowuje do niego metodologię, rozpowszechnia wyniki i transformuje w konkretne produkty-zastosowania<sup>13</sup>. Kwestia druga wiąże się z transdyscyplinarnością wiedzy; w reakcji na stosunki między różnymi dziedzinami wiedzy kształtowanymi do połowy wieku XX na modłę dyscyplinową powstają zrekontekstualizowane postacie pól teoretyczno-badawczych. Trzecia cecha odnosi się do różnych rodzajów i odmian wiedzy społecznej w kontekście jej większej refleksyjności, produkowanej w różnych miejscach (zespoły doradcze – *think tanks*, konsultanci do spraw zarządzania i inni). To z punktu widzenia zagadnień władzy kwestia zasadnicza. Praktyki regulacyjne późnonowoczesnego społeczeństwa stają się coraz bardziej

---

<sup>12</sup> Poddanie środowisk naukowych presji takich wskaźników, jak odnotowana liczba publikacji, wystąpień, cytowań czy też zewnętrznych funduszy na prowadzenie badań, nie wydaje się jednak, jak pokazują krytycy, najlepszą motywacją do wysokiej jakości pracy naukowej; dominować zaczynają tzw. *fast thinkers*, sprawnie funkcjonujący w tych nadal w gruncie rzeczy zbiurokratyzowanych strukturach (Czyżewski 2000, s. 143–145). Co więcej, krytycy pokazują, że scentralizowany proces decyzyjny typu *top-down*, charakterystyczny dla modelu funkcjonowania przedsiębiorstw, stoi w sprzeczności z kolegialnością odzwierciedlającą idee współrzędzenia i współodpowiedzialności za kierowanie uniwersytetem. Maksymalizacja liczby studentów na różnych rodzajach i kierunkach studiów nie równa się też automatycznie maksymalizacji jakości kształcenia, jakim zostają oni objęci (Baert, Shipman 2005). Projekty badawcze natomiast (zwłaszcza związane z problematyką integracji europejskiej), finansowane przez zewnętrzne instytucje publiczne i prywatne, nierzadko przekształcają się w projekty standardowe, paraliżujące naukową inwencję i twórczość, i w związku z tym nieefektywne (Czyżewski 2000). Otwarcie specjalistycznych kierunków na wydziałach, między innymi nauk społecznych, niejednokrotnie polega na kształceniu wedle wzoru pseudoprofesjonalizacji rzekomych specjalistów w nowych praktycznych dziedzinach, jak reklama, negocjacje, *public relations*, które krytykuje się za brak poważnej refleksji metodologicznej i dyskusji teoretycznej. Takie treningi, podobnie jak badania realizowane na zlecenie świata polityki czy biznesu, spełniają najczęściej tylko pozornie funkcje użytkowe, a w rzeczywistości służą legitymizacji celów ideologicznych czy partykularnym interesom.

<sup>13</sup> Szczegółowo tę kwestię omawiam w dalszym fragmencie niniejszego rozdziału.

różnorodne, intensyfikują swój wpływ na świadomości grupowe i indywidualne, wpływają na proces produkcji i wykorzystywania wiedzy przez ludzi, ale nie należy zapominać, że jednocześnie wzajemnie się kontrolują, zostawiając miejsce na reakcję, na zmianę. Proces badawczy, czwarta charakterystyka wiedzy, jest komunikacją ze światem badanym, szczególnie że problemy badawcze dotyczą coraz częściej szerszych grup społecznych czy wręcz całych społeczeństw. Związane jest to ogólnie z procesem większej i rozleglejszej społecznej dystrybucji wiedzy i polega na próbie łączenia wiedzy naukowej z innymi rodzajami wiedzy – lokalną, milczącą, niedyskursywną, zdroworozsądkową. Nie chodzi tu o zrównanie owych różnych postaci wiedzy, ale uznanie, że kluczową rolę w tworzeniu wiedzy, w wyborze tematu, przebiegu procesu badawczego, wynikach odgrywa ją wartości kulturowe, partykularne interesy, władza polityczna i ekonomiczna. Generuje to cechę piątą wiedzy, czyli wiele różnorodnych definicji kontroli jakości badań, metod rozliczalności (Nowotny *et al.* 2003). Tym samym wracamy do początku argumentacji.

Tendencji do przekształcania się uniwersytetów w kierunku przedsiębiorstw towarzyszy tendencja o przeciwnym wektorze. Jest ona związana z powstaniem przy przedsiębiorstwach ich własnych instytutów badawczo-rozwojowych i uniwersytetów (korporacyjnych) oraz z przyjęciem pewnego specyficznego dla uniwersytetu sposobu postępowania, zwłaszcza prowadzenia badań naukowych oraz kształcenia i szkolenia młodych adeptów.

Tego procesu nie należy utożsamiać z dużo wcześniejszym procesem unaukowania gospodarki (choć można go traktować do pewnego stopnia jako jedną z jego konsekwencji), będącym częścią szerszego trendu charakterystycznego dla nowoczesności, a mianowicie z procesem racjonalizacji ludzkiego myślenia i działania. To szczególnie dynamiczny rozwój nauk przyrodniczych doprowadził do wzrostu technicznych możliwości wykorzystywania ich rezultatów. Masowa produkcja przemysłowa już w wieku XIX zaczęła czerpać z wiedzy naukowej, a w wieku XX nauka i technika okrzyknięte zostały najpotężniejszymi z sił wytwórczych nowoczesnego społeczeństwa. Rewolucja komunikacyjna, rozwój nauk biotechnologicznych, genetyki czy wreszcie postępy w kognitywistyce stworzyły nowe możliwości technologicznych zastosowań w ekonomii, ale także w innych podsystemach nowoczesnego społeczeństwa. Przy uczelniach amerykańskich, a stopniowo także przy uczelniach europejskich powstawać zaczęły uniwersyteckie centra badawcze; w pierwszej kolejności finansowane były one ze środków budżetowych, z czasem z funduszy prywatnych. W konsekwencji wytworzyły się bardzo silne (szczególnie w przypadku uczelni amerykańskich) związki przemysłu z uczelniami wyższymi – powstały wspólne centra badawcze, biura do spraw transferu technologii, spółki kapitałowe, najzdolniejsi naukowcy zatrudniani są jako eksperci, doradcy, zasiadają we władzach spółek, a równie często traktują te nowe okoliczności jako punkt wyjścia do tworzenia własnej firmy (Krimsky 2007).



To, co obserwujemy obecnie, dowodzi, że wiedza coraz rzadziej „produkowana” jest w laboratoriach uniwersyteckich, a następnie transferowana w swoich zrekontekstualizowanych i zreklasyfikowanych formach do różnorodnych gałęzi gospodarki (Bucchi 2004). Współcześnie wielkie międzynarodowe koncerny mają własne centra badawczo-rozwojowe i sztab naukowców zatrudnionych jako specjalistów (Krimsky 2007). Procesy konceptualizacji, produkcji, reprodukcji, modyfikacji i dysseminacji wiedzy odbywają się coraz częściej, o czym już wspomniałam, poza uniwersytetami i zlokalizowane są w przedsiębiorstwach (Nowotny 2000).

Z tą koncepcją gospodarki opartej na wiedzy, a więc i w dużej mierze z koncepcją urynkowania wiedzy, wiąże się węższa tendencja do upodobnienia sposobu komunikacji przedsiębiorstw i uczelni wyższych. W części empirycznej niniejszego opracowania wysuwam nawet tezę o uniwersalnym mechanizmie komunikowania i uzasadnienia prezentowanej argumentacji, z jednej strony akcentowania elementów tradycyjnego uniwersytetu Humboldta i nowej pedagogii, a z drugiej wartości ekonomiczno-technologicznych i tych promowanych przez najnowsze kierunki w zakresie organizacji i zarządzania.

#### **1.4. Zagadnienie wiedzy i władzy z punktu widzenia krytycznej refleksji w obszarze nauk społecznych**

Przedstawiona powyżej diagnoza przekształceń, jakie zachodzą współcześnie w obszarach edukacyjnym i naukowo-badawczym, wymaga rzecz jasna osadzenia w krytycznej refleksji i wygenerowanych w jej ramach strukturach pojęciowych odnoszących się do zagadnień wiedzy, władzy i kontroli społecznej. Zebrane w tym rozdziale perspektywy traktuję jako materiał dokumentujący historyczne losy intelektualnych prób przyswojenia przemian zachodzących w nauce i w jej otoczeniu w wiekach XX i XXI. W tym fragmencie znajdzie się też nawiązanie do krytycznej analizy dyskursu; inaczej niż dzieje się to w rozdziale metodologiczno-badawczym, gdzie KAD opisana jest jako narzędzie, tu pojawia się ona jako jedna z perspektyw krytycznych, gdzie akcent kładzie się na jej teoretyczne aspekty.

Pojęcie krytycznej refleksji, jakiego używać będę w tym fragmencie, odnosząc się wybiórczo do dorobku teoretycznego różnorodnych dziedzin nauk społecznych i humanistycznych<sup>14</sup>, ma swoje implikacje – w różnym stopniu u różnych autorów – o charakterze teoretycznym i badawczym. Krytyczna analiza dyskursu (KAD)

---

<sup>14</sup> Pomijam tu między innymi odniesienia do współczesnych postaci symbolicznego interakcjonizmu (ale też dorobku Szkoły Chicago, która z tej perspektywy jest krytyką *avant la lettre*), zwłaszcza krytyczne przesłania prac Howarda S. Beckera, Ervinga Goffmana i Alvina W. Gouldnera, a także odniesienia do postmodernistycznych perspektyw krytycznych w antropologii. Nie ma tu wreszcie miejsca na nawiązanie do apelu Charlesa W. Millsa zawartego w *The Sociological Imagination* (1959) i stanowiącego radykalną krytykę socjologii od wewnątrz.

– główna metoda badawcza niniejszej pracy – korzystająca z rezultatów dociekań poniżej przedstawionych badaczy z obszaru krytycznych nauk społecznych, jest jedną z takich konkretnych i dobrze ugruntowanych propozycji teoretyczno-badawczych.

KAD wyrasta z charakterystycznej dla socjologii wiedzy „sztuki niedowiedzenia”, która pod powierzchnią wyartykułowanych reguł życia społecznego szuka nieuświadomionych społecznie mechanizmów władzy<sup>15</sup>. Perspektywa socjologii wiedzy, jaka ukształtowała się pod wpływem krytycznej refleksji nad wiedzą u Nietzschego, Marksa i Freuda, związana jest z charakterystycznym dystansowaniem się wobec głoszonych w społeczeństwie punktów widzenia oraz z postulatem badania mechanizmów kształtowania się społecznych wyobrażeń. W socjologii o dialektyce struktur myślowych i struktur społecznych pisał jako pierwszy Émile Durkheim (Durkheim, Mauss 1973, s. 707–802). Wieloletnie badania Pierre’a Bourdieu, a także Basila Bernsteina pokazały, że ta homologia jest ponadhistoryczna oraz że w społeczeństwach rozwiniętych jest ona wzmocniona przez funkcjonowanie systemu szkolnego (Bourdieu, Wacquant 2001; Bernstein 1990<sup>a</sup>). Co więcej, obydwaj ci autorzy dowiedli, że ta odpowiedniość struktur społecznych i myślowych spełnia także funkcje ideologiczne.

### 1.4.1. Freud, Marks i Nietzsche

Za ojców nowoczesnej demystyfikacji uważa się Zygmunta Freuda, Karola Marksa i Friedricha Nietzschego. U tego pierwszego rdzeniem teorii psychologicznej (i jednocześnie metod leczenia zaburzeń psychologicznych) jest koncepcja nieświadomości i strukturalnego modelu psychiki. Poziom nieświadomości obejmuje popędy, które nie są akceptowane dlatego, że są odczuwane jako wewnętrzne zagrożenie dla jednostki albo jako niebezpieczne dla społeczeństwa. Kultura jako *superego* musi tedy kontrolować nie tylko postępowanie, ale i myśli jednostek. Tę koncepcję „odczytywania symptomów” traktować więc można jako sposób identyfikacji ukrytej struktury<sup>16</sup>, a teorię trzech wzajemnie powiązanych systemów *id*, *ego* i *superego* jako klasyczny już komentarz teoretyczny odnajdujący źródła wewnętrznych zaburzeń i chorób nerwowych w konflikcie wartości,

<sup>15</sup> Ten krytyczny aspekt metody, o czym wspominałam we wstępie, rozróżniający między sferą poczucia pozoru i rzeczywistości, sięga podstaw europejskiego dyskursu filozoficznego, stanowiąc jego podstawowy schemat pojęciowy i argumentacyjny (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1959). Krytyka ta jest jednocześnie rozumiana jako normatywne zobowiązanie badacza wobec świata praktycznego.

<sup>16</sup> Marksistowski filozof Louis Althusser włączył tę koncepcję freudowską do swej epistemologii. Inspiracje dla własnych projektów teoretycznych i badawczych odnaleźli we freudyzmie także przedstawiciele szkoły frankfurckiej, a w szczególności Erich Fromm, Teodor W. Adorno i Herbert Marcuse. W ich pracach pokazuje się nie tylko, do jakiego stopnia społeczne i historyczne *superego* kontroluje pozostałe dwa elementy struktury psychiki, ale przede wszystkim, do jakiego stopnia ta struktura psychiki wyznacza strukturę społeczeństwa.

konflikcie osobistych skłonności, które przeciwstawione są różnorodnym normom uznawanym w społeczeństwie.

W filozofii społecznej Marksa, pomyślanej jako tożsama z filozofią *par excellence*, kluczową kategorię stanowią formy świadomości. Przecistawiając się założeniom tradycyjnej filozofii Marks nie widział w nich jakiejś samoistnej realności, ale uważał za znaczące elementy szerszych całościowych struktur kultury i życia społecznego, do których każdorazowo należą i które wyrażają, choć zarazem przesłaniają, gdyż ten wyraz jest nieadekwatny, wypaczony. Owe formy świadomości społecznej są bowiem zawsze, zdaniem tego autora, formami świadomości fałszywej. Zadanie krytyki (poznanie adekwatne jest krytyką form świadomości fałszywej) polega na tym, by rozpoznać owe formy świadomości jako konieczne i obiektywne, czyli niezależne od empirycznej świadomości i woli jednostek bądź obiektywnie fałszywe, czyli wypaczające i przesłaniające jednostkom rzeczywisty obraz ich świata i uniemożliwiające adekwatne wejście w jego istotę. Krytyka Marksa traktuje formy świadomości jako ideologiczne i zarazem określa się jako krytyka ideologii<sup>17</sup>. Owe ideologie wytwarzają, w opinii Marksa, ci, którzy oderwani są od produkcji materialnej. W rezultacie tego podstawowych determinant szukają w samej myśli. Wydaje im się, że życiem rządzi Rozum, świadomość, idee, wartości. W rzeczywistości jest odwrotnie, twierdzi dalej autor, to formy, struktury i interesy społeczne określają formy świadomości i konceptualizacji świata. „W społeczeństwach klasowych myśli klasy panującej są myślami panującymi”<sup>18</sup>. Zadaniem dziejowym staje się więc wyzwolenie uciesnionych klas pracujących spod politycznego władztwa klasy panującej.

„Sztuka podejrzeń” znajduje swoje specyficzne wydanie w filozofii Friedricha Nietzschego. Tej, czerpiącej z niemieckiego romantyzmu koncepcji zarzuca się, że ostrze jej krytyki, mimo że totalnej, okazało się mało radykalne. Myśl Nietzschego jednak ewoluowała. W pierwszym okresie swojej twórczości (*Narodziny tragedii* oraz *Niewczesne rozważania*) istotnie orientował się on „wąsko”, w duchu romantycznym, na krytykę bezkrytycznego, optymistycznego filisterstwa i moralności mieszczańskiej oraz na krytykę militaryzacji kultury. W tym czasie jego spojrzenie ukształtowała zwłaszcza lektura pism Maxa Schelera. Od niego wywodzi Nietzsche jedną ze swoich głównych tez o rozpadzie kultury na kulturę wewnętrzną i zewnętrzną, odpowiadającą rozszczepieniu idealizmu i realizmu. Tak jak

<sup>17</sup> Krytyka ideologii jest – inaczej niż krytyka w sensie niedeontologicznym – typem sądów o charakterze normatywnym; stanowi wyraz niezgody na istniejącą rzeczywistość i chce coś w niej zmienić.

<sup>18</sup> O tym, że kapitalizm jako całościowy system stosunków społecznych miał być zdolny do funkcjonowania i rozwoju przede wszystkim dzięki zjawisku urzeczowienia świadomości pisał jeden ze spadkobierców spuścizny Karola Marksa, György Lukács. Opisując w *Historii i świadomości klasowej* zjawisko urzeczowienia, wskazywał, że jego istotą jest całościowa deformacja społecznej świadomości, następująca wskutek fetyszyzującego oddziaływania samej formy towarowej na stosunki międzyludzkie.

romantycy niemieccy, obydwaj filozofowie zauważali, obserwując współczesne im Niemcy, zgubne skutki oświecenia ujawniające się w rozpadzie więzi społecznych, zaniku wspólnych wartości i norm, dominacji dążeń indywidualnych, merkantylnych. Słowem w sytuacji, w której ludzkie działanie zostało oderwane od kultury, wartości duchowych, a te ostatnie podporządkowano instytucji państwa. Tutaj, twierdzą współcześni komentatorzy Nietzschego, bierze początek krytyczno-oskarżycielska refleksja nad zagrożeniami, jakie niesie ze sobą nowoczesna technika i nauka, cywilizacja w ogóle<sup>19</sup>.

Jednak twórczość Nietzschego to nie tylko krytyka społeczeństwa kapitalistycznego czy krytyka kultury mieszczańskiej. To krytyka rozszerzona właściwie na całą historię europejskiej kultury, to negacja wszelkich autorytetów i jednocześnie demaskacja historyczności prawdy, relatywizacji poznania. Zaczynając od krytyki tradycji pozytywistycznej i scjentyistycznej w duchu fenomenologii Edmunda Husserla – przeciw prawomocności i samowystarczalności „nauk europejskich” oraz od krytyki społeczeństwa industrialnego, Nietzsche próbował pokazać w *Narodzinach tragedii*, że mit jest od początku obecny w kulturze europejskiej i że dzieje kultury są historią starcia dwóch żywiołów – dionizyjskiego i apollinijskiego. Ta wiara w rozum, która zrównać miała ludzkość z Bogiem, królowała, jego zdaniem, nieprzerwanie od czasów antycznych po kantowską rewolucję w filozofii. Jednak „popęd prawdy”, który kultura europejska wyprodukowała, zwrócił się ostatecznie przeciw niej, podważając jej zasadność i wieszcząc panowanie „woli mocy”.

By wyjaśnić ten proces zdetronizowania wartości, racjonalności i świadomości, Nietzsche odwołuje się do języka. Jego zdaniem, dążenie do ideału, czyli platonizm kultury europejskiej, bierze się właśnie z logocentrycznej struktury naszego języka, co oznacza dalej, że metafizyka jest zakorzeniona w strukturze podmiotowo-przedmiotowej języka indoeuropejskiego. Demaskując historyczny, społeczny, a także polityczny charakter moralności, metafizyki czy religii, Nietzsche pokazuje jednak, że z faktu śmierci Boga wynikają integralne konsekwencje dla antropologii człowieka, dla jego tożsamości. Cywilizacja nowożytna usuwając Boga, przypisała jego cechy naturze, czyli uczyniła biologizm jedyną zasadą integralności człowieka, a moralność sprowadziła do kategorii utylitarno-użytecznościowych. Nauka zaś, czy, szerzej, pozytywizm jako prąd kulturowy, nie mogą, twierdził autor, stanowić podstawy aksjologicznej. Moralność przez nie ustanowiona jest moralnością re-aktywną, moralnością zrodzoną z niewoli<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Pewną metaforę dla tej radykalnej krytyki modernizacji jako procesu, w którym człowiek początkowo wykorzystuje naukę i technikę dla zwiększania swojego panowania nad przyrodą, by z czasem swoją władzę rozciągnąć także na drugiego człowieka i społeczeństwo w ogólności, odnajdujemy u Oswalda Spenglera. Historia ludzkości w jego wersji kończy się „zmierzchem Zachodu”, gdy duchowa płodność kultury ustępuje miejsca zwykłej praktycznej stosowalności i królować zaczyna technika jako nowe wcielenie dynamicznego etosu faustowskiego (Spengler 2001).

<sup>20</sup> Te nietzscheańskie tezy o społeczno-represyjnym sensie nauki jako wyrazie demokratycznej epoki zostały podniesione przez Herberta Marcuse, kiedy pisał o „politycznej treści rozumu

Wola mocy zdaje się pierwowzorem figury politycznego panowania jako niezbywalnego składnika kondycji ludzkiej w ogóle. Oświecony od czasów sokratejskich rozum pada ofiarą systematycznie przez siebie zniewalanej natury, staje się swoim przeciwieństwem, gdy do głosu dochodzą najprymitywniejsze siły i żywioły tkwiące w samym człowieku (Nietzsche 1997, s. 51). Wiedza i władza są, wedle Nietzschego, dwoistym, koniecznym związkiem, ponieważ każdy człowiek, niezależnie od tego, czy słaby czy też silny, potrzebuje wiary w sensowność świata oraz w absolutność i niepodważalność ideałów. Stąd czerpie swoje ugruntowanie koncepcja „wiecznego powrotu” jako manifestacja niewyczerpalności tej energii przenikającej życie – wszelkie ideały są po pewnym czasie burzone po to tylko, by ustąpić miejsca nowym, prezentowanym również jako absolutne.

### 1.4.2. Marksizm: szkoła frankfurcka i Gramsci

Demistyfikacyjny ton dzieł wspomnianych wielkich myślicieli podjęli w swoich pracach w pierwszej połowie wieku XX przedstawiciele szkoły frankfurckiej<sup>21</sup>, a także egzystencjaliści, między innymi Karl Jaspers i Martin Heidegger. Szczególnie prace tego ostatniego filozofa, którego cytowałam już w rozdziałach wcześniejszych, opisując strukturę wiedzy w początkach nowożytności, spotkały się z szeroką recepcją środowisk intelektualnych Europy Zachodniej w tamtym okresie. W *Byciu i czasie* odwołuje się on do Nietzschego, by sformułować krytykę naukowo-technicznej nowoczesności, jej odczłowieczających i alienujących charakterystyk, a także tropić jej filozoficzne i kulturowe źródła (Heidegger 1994). W niedługim, ale wnikliwym eseju *Czas światooobrazu*, również z inspiracji Nietzschego, Heidegger dokonuje destrukcji zachodniej metafizyki, pokazując na przykładzie kolejnych epok – antyku, średniowiecza i nowożytności, że cała historia filozofii jest „zapomnieniem zapomnienia Bycia”, że, innymi słowy, to metafizyka jest podstawą istoty epoki, w określony sposób wykładając byt i ujmując prawdę (Heidegger 1977, s. 128–167).

Wydaje się jednak, że to twórcy krytycznej teorii społeczeństwa odsłaniają najwyraźniej „polityczną treść rozumu technicznego” (Marcuse 1965; 1967, cyt. za: Habermas 1977, s. 347), głosząc, że racjonalność tego rozumu jest w swej najgłębszej istocie i już u swych najstarszych źródeł racjonalnością panowania. Sięgając po oświeconą postać Odyseusza, Horkheimer i Adorno pokazują

---

technicznego” (a wątek ten jeszcze później podjął Jürgen Habermas). Do nietzscheańskiej krytyki represyjno-dominacyjnego kształtu racjonalności odwoływali się też Heidegger oraz inni, poza Marcuse, przedstawiciele szkoły frankfurckiej.

<sup>21</sup> Szkołę frankfurcką rozumiem tu za Jerzym Szackim w znaczeniu najbardziej wąskim, odnoszącym się do środowiska tych badaczy, którzy skupili się przy Maxie Horkheimerze, kiedy w roku 1931 objął on stanowisko kierownicze w Instytucie Badań Społecznych we Frankfurcie (Szacki 2002, s. 522).

w *Dialektyce oświecenia* destrukcyjne skutki procesu, podczas którego myśl dobrowolnie zarzuca swą krytyczną funkcję i staje się zwykłym środkiem służącym afirmacji rzeczywistości. Kulminacją regresu oświecenia w mitologię jest, zdaniem obu autorów, amerykański przemysł kulturalny, którego totalność wyraża się w ekonomiczno-technologicznym uporządkowaniu prowadzącym do manipulacji społecznej.

O tym, że racjonalność nowoczesnej nauki i jej praktycznego zastosowania – techniki jest tworem historycznym, pisał wielokrotnie inny przedstawiciel szkoły frankfurckiej, Herbert Marcuse. Pokazał również, że ta racjonalność jest „zamaszkowanym” panowaniem:

Wszelako można utrzymywać, że maszyneria technologicznego *uniwersum* „jako taka” jest obojętna wobec celów politycznych – może najwyżej przyspieszać lub hamować rozwój społeczeństwa. [...] Ale kiedy technika staje się ogólną formą produkcji materialnej, wówczas opisuje ona całokształt kultury; projektuje jakąś historyczną totalność – jakiś „świat” (Marcuse 1967, s. 168 i n., cyt. za: Habermas 1977, s. 352)<sup>22</sup>.

Rozum techniczny jest więc panowaniem samym, dostarcza uprawomocnienia ekspansywnej władzy politycznej obejmującej wszystkie dziedziny kultury, gdyż istniejące stosunki przedstawia jako technicznie konieczne, zwiększające społeczną produktywność, a nowy rodzaj niewoli racjonalizuje przez coraz bardziej komfortowe warunki egzystencji (Marcuse 1998).

Myśliciele z kręgu teorii krytycznej odnoszą się w swoich pracach, jak wiadać, do zjawisk zaobserwowanych przez Nietzschego, wychodząc od jego krytyki dziewiętnastowiecznej nauki, głoszącej tożsamość panowania i rozumu, aż po próbę uniwersalizacji całej figury politycznego panowania, która przyjmuje u niego postać „wiecznego powrotu” takich samych form życia, wiecznego powrotu tego, co jednakowe.

Rekonstrukcji tych ponadhistorycznych form, które występują już w elementarnych strukturach ludzkiej komunikacji językowej, dokonał kontynuator szkoły frankfurckiej i jej teorii krytycznej Jürgen Habermas. Podjął on zasadniczy paradygmat „krytyków nowoczesnego rozumu” odnoszący się do systemu panowania i swoje główne dzieło, *Teorię działania komunikacyjnego*, poświęcił teorii racjonalności oraz racjonalizacji jako procesowi społecznemu, do których

---

<sup>22</sup> To rozróżnienie Marcusego, służące ujawnieniu podwójnego oblicza racjonalności, jest zresztą pewną wariacją tego, co Max Weber nazywał racjonalnością substancjalną, a Karl Mannheim uzupełnił, wprowadzając dwa różne typy racjonalności: substancjalną i funkcjonalną (Mannheim 1974, s. 86–88). Mannheim pokazywał za Weberem, że racjonalność substancjalna odnosi się do osiągania celów zgodnie z pewnymi nadrzędnymi wartościami, jest zdolnością jednostek do niezależnego sądu, podczas gdy racjonalność funkcjonalna to organizacja działalności pod kątem obiektywnych celów. Destrukcyjny wpływ tej ostatniej miałby się ujawniać w tym, że ów niezależny sąd oddany zostaje w ręce „organizatorów”, którzy odtąd kierują bezsilnymi i bezradnymi wobec nieobliczalnych procesów dynamicznej fazy industrializacji jednostkami.



odwoływałam się wcześniej, opisując przemiany systemu wiedzy w społeczeństwie industrialnym. Koncentrując się na problemie racjonalności, postawionym po raz pierwszy przez Webera, Habermas dokonał rozłamu w tradycyjnym pojmowaniu działania i racjonalności. Arystotelesowskiemu utożsamianiu działania z działaniem instrumentalnym przeciwstawił działanie komunikacyjne stwierdzając, że w działaniu komunikacyjnym nie chodzi o

odniesienie samotnego podmiotu do czegoś w świecie obiektywnym, co można przedstawiać i czym można manipulować, lecz [o] stosunek intersubiektywny, w jaki podmioty zdolne do działania i mówienia wchodzić wówczas, gdy się ze sobą co do czegoś porozumiewają (Habermas 1999, s. 639–640).

Racjonalność takiej sytuacji komunikacyjnej nie sprowadza się do racjonalności instrumentalnej, wiodącej do określonego celu przy optymalizacji środków, ale reprezentuje wspólnie podzielane i uniwersalne raczej niż partykularne interesy rozmówców.

Instytucjonalizacja postępu naukowo-technicznego, jaka dokonała się w wieku XIX, spowodowała, w opinii Habermasa, proces zacierania się „dualizmu pracy i wzajemnego oddziaływania” w świadomości ludzi. Rozum techniczny, ukrywając ideologiczny charakter racjonalizacji życia społecznego poprzez wykalkulowane panowanie i technicznie uzasadnioną przemoc w stosunkach między ludźmi, przybrał postać, na co już częściowo wskazywałam wcześniej, bezalternatywnego źródła uprawomocnienia form zniewoleń jako technicznie koniecznych. „Technika i nauka jako ideologia” oderwały „kryteria usprawiedliwienia [...] od normatywnych reguł wzajemnego oddziaływania” (Habermas 1977, s. 380).

Nieortodoksyjna interpretacja marksizmu podjęta została w wieku XX nie tylko przez przedstawicieli szkoły frankfurckiej i Habermasa, ale przede wszystkim przez myślicieli, którzy przynajmniej w początkach swojej aktywności intelektualnej nazywali siebie marksistami. W tym miejscu warto byłoby przyjrzeć się zainteresowaniom poznawczym szczególnie jednego z nich, Antonio Gramsciego<sup>23</sup>.

Swoją teorię władzy, klasy i państwa w nowoczesnych społeczeństwach kapitalistycznych Gramsci stworzył po pierwszej wojnie światowej. Polityczna władza klasy dominującej w takich społeczeństwach bazowała, jego zdaniem, na kombinacji dwóch czynników: „dominacji”, to jest władzy państwowej w wąskim sensie, i „hegemonii”, „intelektualnym i moralnym przywództwie” (Forgacs 1988, cyt. za: Fairclough 1995). Analogicznie, państwo stanowiło kombinację „społeczeństwa politycznego” oraz „społeczeństwa obywatelskiego”; władza, hegemonia oznaczała kontrolę dominującej klasy społecznej nad instytucjami

---

<sup>23</sup> Koncepcja hegemonii oraz krytycznie czytana marksowska kategoria świadomości fałszywej Gramsciego są współcześnie wykorzystywane przez badaczy KAD (Fairclough 1995) oraz innych badaczy dyskursu (Laclau 1977; Mouffe (red.) 1979).



społeczeństwa obywatelskiego (sferą edukacji, rodziny, rozrywki). Gramsci łączył tu więc hegemonię z funkcjonowaniem państwa jako „państwa etycznego”. Stwierdzał:

każde państwo jest etyczne o tyle, o ile do jego najważniejszych funkcji należy wzniesienie społeczeństwa do takiego poziomu kulturalnego i moralnego, który będzie odpowiadał potrzebom produkcyjnych sił rozwoju i, stąd, interesom rządzących klas (Forgacs 1988, s. 234, cyt. za: Fairclough 1995, s. 93).

Autor uznał za zasadniczą dla współczesnego mu społeczeństwa, w odniesieniu do rozwijanych w ówczesnym czasie w Stanach Zjednoczonych idei fordyzmu i taylorizmu, „potrzebę stworzenia nowego typu człowieka, który będzie dostosowany do nowego typu pracy”. Taka kulturowa i etyczna inżynieria mogła, w oczach Gramsciego, dokonać się nie inaczej jak przy użyciu ideologicznych środków, nakreślających taką „konceptję świata, która *implicite* manifestuje się w sztuce, prawie, ekonomicznej aktywności, a także jednostkowym i zbiorowym życiu” (Gramsci 1971, s. 328).

### 1.4.3. Poststrukturalizm: Foucault

Michel Foucault należy do grona tych myślicieli, którzy, obok egzystencjalistów, skoncentrowali się na interpretacji dorobku Nietzschego. Foucault wraz z innymi przedstawicielami poststrukturalizmu, jak Jacques Lacan, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean Baudrillard i Jean-François Lyotard, należy do wielkich uczniów mistrzów podejrzliwości; poststrukturaliści to myśliciele, z mniejszym lub większym sukcesem poznawczym sięgający do tej samej figury hermeneutycznej, która dominuje w tekstach szkoły frankfurckiej. Rozczarowanie wyrosłe z kryzysu dążeń emancypacyjnych każe im demaskować na różnych płaszczyznach i w różnych momentach historycznych wszelkie ideały i tropić „wielkie narracje”, w które mit, od początku obecny w samej podmiotowości europejskiego rozumu, jest systematycznie wbudowywany. W ich rozważaniach na pierwszy plan wysuwa się niewiara, że w obszarze historii da się urzeczywistnić autentyczne człowieczeństwo; nihilizm, wbrew Nietzschemu, ma w ich mniemaniu sens ontologiczny, a nie kulturowo-historyczny.

Analizy Foucaulta, szczególnie nowoczesnych instytucji, w których funkcjonowaniu dopatrywał się instrumentu nadzorującej władzy, na co wielokrotnie wskazywałam przy okazji analiz relacji wiedzy i władzy w różnych epokach historycznych, ilustrują, że władza nie jest już dominacją rządzących klas, ale jest władzą niczyją, „władzą bez podmiotu”, rozproszoną, ujawniającą się tylko poprzez dyskurs, konkretne techniki dominacji, które istnieją w społeczeństwie. Badanie dyskursywnych technik jest, w ujęciu Foucaulta, wydobywaniem na jaw faktów dominacji i podporządkowania. W utrzymywaniu, że społeczeństwo

nie jest oparte na wartościach, ale właśnie na władzy czy raczej, że to kultura jest władzą, oraz w tropieniu historycznych przejawów tej tezy nawiązuje Foucault przykładowo do Nietzschego. To między innymi za tym autorem Foucault pokazuje, że historia jest krytycznym opisem konstytuowania wiedzy za pomocą władzy, krytyczną analizą społecznie uwarunkowanej natury prawdy. Wówczas wiedza-władza nie jest czymś abstrakcyjnym, co omawianemu autorowi niesłusznie się zarzuca, lecz zbiorem reguł (*les régularités*), które czynią dyskursywne praktyki (*les règles*) widzialnymi, ale same nie mogą być nigdy w pełni widzialne, zbiorem reguł-praktyk, którym jednostki są podporządkowane bez swojej wiedzy i woli oraz które mogą być zrozumiałe jedynie dzięki konkretnym warunkom historycznym, określającym, co się robi i mówi (Lemert, Gillan 1999, s. 61–86).

Koncepcja dyskursu jako konfiguracji władzy/wiedzy wyklucza u Foucaulta pojęcie ideologii; twierdzi on, że ideologię prawie zawsze przeciwstawia się prawdzie czy raczej temu, co za prawdę ma uchodzić, a on sam jest zwolennikiem relatywistycznej teorii prawdy. Interesuje go, co unaocznia w *Słowach i rzeczach*, nie tyle odróżnianie wypowiedzi prawdziwych od fałszywych, ile analiza historycznych warunków wytwarzania efektów prawdy w dyskursach, które nie są ani prawdziwe, ani fałszywe.

#### 1.4.4. Koncepcje odtwarzania kultury u Bourdieu i Bernsteina

Do grona podejść sugerujących powiązanie form wiedzy i władzy należą w obrębie socjologii bez wątpienia analizy Pierre’a Bourdieu i Basila Bernsteina. Teoria odtwarzania kultury, zapoczątkowana i rozwinięta przez Bourdieu, kładzie zasadniczy akcent na relację między makrostrukturalnymi ramami organizacji społecznej a formami świadomości osób działających i oddziałujących na siebie w tych ramach. W teorii tej ład kategorii poznawczych i praktyk jest rezultatem przemocy symbolicznej, czyli narzucania obrazu zasad arbitralnych, których ideologiczne presupozycje są naturalizowane.

Szczególnie interesowała Bourdieu rola edukacji w odtwarzaniu stosunków społecznych (Bourdieu, Passeron 1977). W polu edukacyjnym analizował prawomocność struktur kultury, zasad jej przyswajania i transmisji, praktyk komunikowania i ich systemów znaczeń, a także sposób, w jaki transmitowane są w nich stosunki władzy. Autorowi temu zarzuca się jednak, iż jego analizy, mimo że zorientowane na ogólną teorię reprodukcji kultury, ograniczają się zazwyczaj do analizy treści i efektu transmisji edukacyjnej odtwarzającej strukturę klasową, a niewiele miejsca poświęcają zasadom konstytuującym specyficzny dyskurs edukacyjny czy zasadom jego transmisji (Bernstein 1990<sup>a</sup>).

Inny zarzut pod adresem koncepcji Bourdieu, w pewnym sensie powiązany z wcześniejszym, wskazuje na obecny w niej socjologiczny redukcjonizm.

Przyjmując w gruncie rzeczy semiologiczną koncepcję kultury jako systemu znaczeń, autor uprzywilejowuje makroinstytucjonalne fakty ze sfery klasy, władzy, ideologii, ignorując tym samym wielopoziomowość tego systemu, który kształtuje się także w aktywności podejmowanej przez uczestników życia społecznego. Innymi słowy, teoria ta koncentruje się na powierzchniowych, ideologicznych markerach „tekstu”, jak klasa, rasa, *gender*, a nie próbuje zgłębiać, jak ten „tekst” powstał, jakie są zasady jego konstrukcji, cyrkulacji, kontekstualizacji, przyswajania, a także zmiany (Bernstein 1990<sup>b</sup>, s. 177).

Koncepcja odtwarzania kultury Basila Bernsteina próbuje te braki uzupełniać. Kluczowe miejsce zajmuje tutaj teoria dominujących kodów i określających je pojęć klasyfikacji i kompozycji, które razem traktowane są jako ukrycie przyswajane zasady regulatywne, selekcjonujące i integrujące istotne znaczenia i formy ich realizacji oraz tworzące konteksty (Bernstein 1990<sup>a</sup>, s. 15–17). Te zasady tworzą, określając to dokładniej, sposoby mówienia, doświadczenia, interpretowania świata, a więc pewne modele procesów socjalizacyjnych oraz modele struktur społecznych im właściwych.

Proces reprodukcji kulturowej realizuje się zatem poprzez konieczność sprawowania nadzoru nad selekcją i instytucjonalizacją owych zasad. Owo sprawowanie nadzoru nad regułami reprodukcji wprowadza do tej koncepcji problematykę władzy, ideologii i kontroli społecznej. Za podstawowe agendy transmisji kultury w społeczeństwie przemysłowym uważał Bernstein przede wszystkim instytucje oświatowe, co, jak sądził, uczyniło je polem kontrolowanym przez stosunki władzy. Piszę o tym szerzej we wcześniejszych fragmentach pracy, odwołując się do jego koncepcji kodów edukacyjnych:

Kontrola nad tym procesem [dystrybucji kodów – K. B.] określa z jednej strony dostęp do najważniejszych z punktu widzenia władzy form dyskursu (czyli dziedzin znaczeń wraz z regułami ich tworzenia i komunikowania), z drugiej zaś strony oznacza możliwość – dzięki rekontekstualizacji znaczeń – panowania nad zakresem i sposobami interpretacji tekstów przekazywanych tym, którzy dostęp do określonych form dyskursu uzyskali (Piotrowski, Bokszański 1990<sup>a</sup>, s. 21).

#### 1.4.5. Krytyczna analiza dyskursu<sup>24</sup>

Badacze krytycznej analizy dyskursu (KAD) są spadkobiercami, w mniejszym lub większym stopniu, dorobku powyżej zaprezentowanych autorów; w specyficzny dla siebie sposób dokonali recepcji poglądów tu referowanych, by stworzyć własny program teoretyczno-badawczy.

---

<sup>24</sup> Więcej o KAD – z perspektywy badawczej – piszę w rozdziale metodologicznym. W tym miejscu, jak wspominałam, KAD traktuję jako kolejne po już wzmiankowanych, istotne z punktu widzenia niniejszego opracowania, podejście krytyczne zajmujące się zagadnieniami wiedzy, władzy i kontroli społecznej.

KAD w wersji proponowanej przez jednego z jej przedstawicieli, Normana Fairclougha, którą w dużej mierze traktuję jako teoretyczną i metodologiczno-badawczą wykładnię zastosowaną w niniejszej pracy, przynależy do nowej zrekontekstualizowanej postaci pola teoretyczno-badawczego związanego z analizą dyskursu. Odwołuje się ona bezpośrednio do teorii londyńskiej szkoły funkcjonalnej Michaela K. Hallidaya. To z niej czerpie wielofunkcyjne spojrzenie na tekst i w konsekwencji postuluje wielopoziomowe badanie. Gramatyka funkcjonalna zakłada, że język jednocześnie pełni funkcję ideacyjną, odnoszącą się do systemów wiedzy, przekonań, interpersonalną, konstytuującą interakcję między uczestnikami dyskursu, ale i samych uczestników oraz tekstualną, łączącą elementy tekstu w jedną koherentną całość, a następnie taką całość z danym kontekstem sytuacyjnym (Halliday 1978, zwłaszcza s. 128–151). Trzy poziomy analizy KAD, bazujące na tym podziale funkcjonalnym, czyli poziom tekstu, praktyk dyskursywnych (komunikacyjnych) i stosunków społecznych, kierują uwagę na procesy produkcji, dystrybucji i konsumpcji tekstu (Fairclough 1995, s. 4–10). Ta konkretna teoria języka umożliwia analizę dyskursu pojętą jako pytanie o relację między tekstem i jego społeczno-kulturowym kontekstem, tym samym zakłada, że dyskurs jest czymś więcej niż tekstem, jest użyciem języka traktowanym jako praktyka społeczna<sup>25</sup>.

Schemat ów, zbudowany w dużej mierze także przy udziale teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu, pozwala na osiągnięcie krytycznego celu analizy dyskursu, czyli odsłonięcie ukrytych reguł rządzących sferą komunikowania, odkrycie i opisanie związków między ideologią i cechami dyskursu (treści ideologii pojawiające się w wypowiedziach, a także sposoby manifestowania się ideologii w praktykach komunikacyjnych). Tym samym oznacza to, że KAD, pozostając wierna teorii krytycznej (rozumianej w sensie gatunkowym), pokazuje za pomocą konkretnych operacji na tekście (wypowiedzi, użycie języka) i jego odniesieniach do poziomu makrospołecznego (stosunków społecznych i układów kulturowych), jak budować teorię społeczną ujawniającą dyskursy przemocy i zniewoleń.

W kwestii ideologii KAD zakłada, że istnieją pewne szczególne reprezentacje, konstrukcje świata, które mają charakter instrumentalny i tym samym odgrywają znaczącą rolę w reprodukcji dominacji. Twierdzenie, że jakieś dyskursywne zdarzenie jest nacechowane ideologicznie nie oznacza, ich zdaniem, iż jest fałszywe lub że krytykujący zajmuje jakąś uprzywilejowaną pozycję, z której można orzekać, co jest prawdą, a co nią nie jest; oznacza natomiast, że zdarzenie to służy reprodukcji stosunków władzy (Fairclough 1995, s. 15–20). Tropienie ideologii jest tym bardziej ważne współcześnie, twierdzą dalej analitycy KAD, kiedy charakter stosunków władzy uległ radykalnej zmianie – przeszedł transformację od koercji do uzgodnień, od przemocy do ideologii i samodyscyplinujących praktyk,

---

<sup>25</sup> Więcej informacji na temat konkretnych zabiegów dokonywanych na tekście wedle reguł szkoły Fairclougha znajduje się w rozdziale metodologicznym.

mówiąc językiem Foucaulta. Rośnie więc znaczenie języka w egzekwowaniu władzy (praktyki hegemoniczne to w dużej mierze praktyki dyskursywne) – to na poziomie dyskursu uzyskuje się akceptację społeczeństwa, transmituje dominujące poglądy społeczne, przyswaja wartości i wzory postępowania<sup>26</sup>.

Krytyczna analiza społeczna obejmuje jednak nie tylko poziom tekstu, gdzie tropi się niejasności, niespójności, sprzeczności, paradoksy w obrębie samego tekstu, ale także poziom społecznej diagnozy, demaskujący manipulacyjny i perswazyjny charakter praktyk dyskursywnych, i wreszcie poziom krytyki prognostycznej, mający na celu kształtowanie i doskonalenie komunikacji społecznej (Reisigl, Wodak 2001). Wynika z tego, że KAD stawia sobie za cel walkę z ideologią, wpisując w swój program element polityczny – politycznej emancypacji<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> W tym miejscu KAD sięga po teorię Gramsciego, która pozwala na odniesienie problemu języka i ideologii do szerszej ramy analiz władzy, do zmiany w równowadze społecznych sił w społeczeństwie późnego kapitalizmu. Z jednej strony praktyki dyskursywne traktuje się jako narzędzie władzy ucieleśniające określone ideologie – szczególnie typ wiedzy, przekonań i sądów, tożsamości uczestników i relacje między nimi (Fairclough 1995, s. 94). W takim ujęciu dyskurs jest najbardziej efektywnym mechanizmem podtrzymywania i reprodukcji kulturowych i ideologicznych wymiarów hegemonii. Z drugiej strony dyskurs jest nie tyle narzędziem władzy, ile władzą samą, sferą kulturowej hegemonii: już na poziomie nawet najbardziej pierwotnego uspołecznienia – w języku – ukryta jest normatywna struktura gatunkowa, która czyni z aktu komunikacji, zwłaszcza jej zakłóceń, akt represji (Fairclough 1995, s. 95).

W sprzężeniu tych dwóch aspektów relacji pomiędzy dyskursem a hegemonią badacze dyskursu próbują pokonać zarówno Scyllę ekonomizmu, jak i Charybdę idealizmu: dyskurs kształtowany jest przez struktury, a zarazem sam jest czynnikiem kształtowania struktur. Gramsci również zdawał sobie sprawę z tego, że równowaga sił w społeczeństwie nigdy nie jest stabilna, że procesom reprodukcji towarzyszą niezmiennie procesy transformacji i zmiany. Analogicznie, hegemonia jakiejś klasy czy grupy nad „porządkiem dyskursu” (Fairclough wykorzystuje tu kategorię Foucaulta, por. Foucault 2002) narażona jest na niestabilność. Na poziomie praktyk dyskursywnych, które same w sobie cechuje kompleksowość i heterogeniczność, mamy do czynienia z wieloraką interpretacją, uniwersalnym procesem, odsłaniającym poznawczo-interakcyjne kompetencje podmiotu, wiedzę, reguły i procedury poznawcze umożliwiające uporządkowanie życia społecznego. Ideologia nie jest więc cechą samego tekstu, ale cechą dyskursu rozumianego jako „społeczne zdarzenie”, z którego produkcja, dystrybucja i interpretacja tekstu bierze swój początek (Fairclough 1995, s. 71). Mimo nieskończoności, wydawałoby się, możliwości kreacyjnej praktyk dyskursywnych, są one ograniczane i powstrzymywane przez hegemoniczne relacje oraz hegemoniczną walkę.

<sup>27</sup> Przedstawiciele KAD definiują ten trzeci poziom poprzez udział w szerszej zakrojonych krytycznych projektach zmierzających do tworzenia warunków wypowiedzienia sądów prawdziwych poprzez tropienie sądów fałszywych, zdroworozsądkowych (tak zwanych „naturalizacji”) i „znaczących nieobecności”. To stawia, w ich mniemaniu, przed naukami społecznymi w ogóle cele krytyczne, związane ze stworzeniem krytycznej świadomości językowej jako niezbędnego elementu w edukacji (Fairclough 1995, s. 219–227). Praktyki edukacyjne są współcześnie, ich zdaniem, prawdopodobnie bardziej niż niegdyś domeną władzy dyskursywnej i inżynierii językowej. W ten sam sposób, w jaki następuje obecnie proces kształtowania określonych dominujących praktyk dyskursywnych, a wraz z nim proces wpajania specyficznych znaczeń, symboli, wartości, społecznych relacji i tożsamości, pomyśleć można sytuację, w której instytucje oświatowe

### 1.4.5.1. Krytyczna analiza dyskursu a współczesne teorie socjologiczne

W tym fragmencie opracowania będzie mowa o sposobie recepcji perspektywy socjologicznej w krytycznej analizie dyskursu z naciskiem na te kategorie i koncepcje socjologiczne, które stanowią punkt odniesienia do problematyki badawczej niniejszej rozprawy.

Po pierwsze, analitycy KAD są zwolennikami takiej tezy o naturze dzisiejszej rzeczywistości społecznej, w której podkreślana jest sieciowość powiązań różnych społecznych dziedzin życia (polityki, ekonomii, kultury) i charakterystycznych dla nich praktyk społecznych oraz ich umiejscowienie na różnych poziomach (a właściwie transcendowanie tych poziomów) od lokalnych po globalne. Takie postrzeganie rzeczywistości społecznej odnaleźć można u wielu współczesnych teoretyków społecznych, zwłaszcza u Giddensa, Habermasa i Luhmanna, których refleksję już w tym rozdziale przybliżałam.

Po drugie, w tym nowo wyłaniającym się układzie społecznym istotne znaczenie odgrywają tzw. porządki dyskursu (Foucault), o których szerzej piszę w części metodologicznej, określające obowiązujące definicje społecznej sprawiedliwości, systemy wartości, wzory działania i formy tożsamości. O ich skuteczności decyduje proces rekontekstualizacji (Bernstein), będący procesem transmisji najczęściej określonych gatunków (praktyk społecznych) z pewnych systemów do innych, które tym samym ulegają transformacji, jeśli nie wręcz kolonizacji (Habermas). W obszarze szkolnictwa wyższego do gatunków rekontekstualizowanych (wykorzenionych), czyli działających na różnych przestrzeniach i w różnym czasie, zaliczyć można gatunki organizacji i zarządzania oraz autopromocji. Oprócz języka pola biznesu, PR i reklamy znaczenie ma również, na co wskazują moje analizy, język administracji i oficjalny język dokumentów UE. Za dominujący porządek dyskursu dla „nowego ducha kapitalizmu”, o której to koncepcji już wspominałam, wielu autorów KAD uznaje tak zwane projektowe uzasadnienie porządku (*la Cité par projet*). Koncepcja *Cité* (Boltanski, Thévenot 1991, cyt. za: Chiapello, Fairclough 2002; Boltanski, Chiapello 1999) odnosi się do różnych znaczeniowych ram istniejących w danych epokach historycznych i uzasadniających w określony sposób istniejący wówczas społeczno-polityczny ład. W *Projektowym Cité* akcentuje się sieciowość relacji, aktywność, autonomię, podmiotowość, kreatywność, mobilność i fleksybilność, a także dialektykę szansy i ryzyka (Pestre 2003, s. 251–255). Nie bez znaczenia dla ukształtowania tego właśnie typu uzasadnienia jest proces przenikania logiki charakterystycznej dla systemu organizacji i zarządzania do innych subsystemów, w tym do edukacji.

---

dostarczają wiedzę o społecznych mechanizmach rządzących domeną języka i dyskursu, a w ten sposób budują krytyczną świadomość językową uczniów i studentów, tym samym przyszłych obywateli.



Koncepcja ta w takim kształcie wydaje się mieć cechy wspólne, jak to dokładnie pokazują w badaniach empirycznych, ze zjawiskiem zinstytucjonalizowanego indywidualizmu (Parsons) czy czegoś, co Giddens określa jako proces coraz ściślejszego powiązania zmian zachodzących w sferze życia osobistego z procesami ustanawiania stosunków społecznych na bardzo szeroką skalę. W obszarze współczesnej nauki istniejący nowy sposób wytwarzania wiedzy wydaje się do pewnego stopnia stanowić ilustrację wspomnianych procesów, gdyż odwołuje się on do takich właśnie neoliberalnych wartości. Nowe sposoby kształcenia i wizje edukacji definiuje się, co przedstawiam w części empirycznej, korzystając z projektowego uzasadnienia porządku.

Mimo dominacji jednego porządku uzasadnienia przeważa proces różnicowania, mieszania, hybrydyzacji różnorodnych porządków społecznych i odpowiadających im systemów wartości; na poziomie zjawisk tekstowych (w szerokim sensie) mówi się o interdyskursowości. Szczególnie dobrym przykładem są tu teksty reklamowe, ale coraz powszechniej uważa się, że każdy tekst w obiegu publicznym podlega procesowi hybrydyzacji. Podobnie dzieje się z dyskursem w obszarze akademickim, odwołuje się on tu do różnorodnych uzasadnień; mimo tej różnorodności analizy empiryczne unaoczniają pewne prawidłowości.

Język współczesnego systemu szkolnictwa wyższego (edukacji w ogóle) podlega jednak nie tylko tym postmodernistycznym tendencjom do mieszania różnych ładów, ale co najmniej w równej mierze wpływom modernizmu czy wręcz hipermodernizmu wówczas, gdy akcent pada na jeden (jedyne) cel, do którego zdążać ma reforma edukacji, i na racjonalnie pomyślane sposoby jego osiągnięcia. Z tym pozytywistycznym u źródeł nastawieniem wiąże się nie tyle zjawisko hybrydyzacji, ile zjawisko konfacji, czyli łączenia kiedyś odrębnych całości, w tym wypadku tego, co techniczne, wydajne, użyteczne, z tym, co społeczne, etyczne, sprawiedliwe. Ów zabieg obserwować można zwłaszcza w programach reform i strategiach rozwoju edukacji, których konkretne przykłady poddałam analizie w tej pracy.

Logika racjonalności instrumentalnej (Habermas) kształtuje w dużym stopniu język współczesnej edukacji – zakłada się nowe cele i legitymizuje wszelkie procedury, które sprawnie i efektywnie pomogą w ich osiągnięciu. Za pomocą określonych środków językowych, których omówienie znajduje się w części metodologicznej, na przykład milczących założeń, pewne partykularne wizje edukacji, tożsamości studentów, uczniów i nauczycieli uchodzą za uniwersalne, a uniwersalne z kolei za konieczne (przy użyciu modalności deontycznej osiąga się efekt ukoniecznionej arbitralności) i słuszne (przy użyciu ewaluacji jako określonego podtypu twierdzeń).

Zjawiskiem związanym z logiką racjonalności instrumentalnej jest symulacja komunikacji, czyli symulacja działań komunikacyjnych, będących w rzeczywistości działaniami strategicznymi. Same terminy i ich rozróżnienie są autorstwa Habermasa, a Fairclough korzysta z tego narzędzia interpretacyjnego, by opisać tendencję związaną z ukonwersowaniem (*conversationalisation*) dyskursu



publicznego (Fairclough 1995), gdzie dominują gatunki zapożyczone z pola usług, reklamy, określane jako *soft-sell advertising* (Fairclough 2003). Ma to częściowy związek z koncepcją kultury promocyjnej, zgodnie z którą współczesne zjawiska kulturowe pełnią obok typowych funkcji informacyjnych także funkcję promocyjną (Wernick 1991). Współczesny uniwersytet w swoich akcjach reklamowych i rekrutacyjnych coraz częściej, jak pokazują na konkretnych przykładach empirycznych, symuluje konwersację: z punktu widzenia języka twierdzenia o faktach stają się jednocześnie ewaluacjami (pewne informacje są przedstawiane, inne nie – tak zwane znaczące nieobecności), a przewidywania i zdania hipotetyczne faktami (na przykład za sprawą specyficznie użytej kategorii czasu teraźniejszego, odnoszącego się do przyszłych jedynie możliwych, ale przedstawionych jako realne wydarzenia).

Krytyczna analiza dyskursu potrzebuje wreszcie adekwatnego ujęcia władzy; analitycy zgromadzeni wokół Fairclougha korzystają, jak już wskazywałam wcześniej, z koncepcji hegemonii Antonio Gramsciego. To perspektywa, w której podkreśla się znaczenie procesu osiągania zgody społecznej (zgody co do wizji świata – na przykład koncepcji edukacji – uznawanej za uniwersalną) oraz znaczenie ideologii (dyskursowych praktyk hegemonicznych) w utrzymaniu określonych stosunków władzy. Stosunki władzy kształtowane są między innymi przez znaczenia uznane za oczywiste, na przykład takie, że dany kierunek, w jakim ma podążać reforma szkolnictwa wyższego, jest nieunikniony i niekwestionowany. Tu często korzysta się raczej z takich środków językowych, jak nominalizacje (pozbawione najczęściej podmiotów ludzkich, a więc i konkretnej odpowiedzialności za taki, a nie inny bieg wydarzeń) czy twierdzenia (*assertions*), a nie przypuszczenia. Podobnym celom służą określone rodzaje gatunków. Społeczeństwo oparte na wiedzy, a także nauka, edukacja i badania naukowe w tym społeczeństwie, charakteryzowane są najczęściej za sprawą gatunku określanego jako ogólny opis (*report*), który pozbawiony jest konkretnych wyjaśnień czy szczegółowej prezentacji różnych stanowisk (*exposition*), pozostając tekstem raczej perswazyjnym niż analitycznym. Szczególnym podtypem opisu jest gatunek hortatorywny – pozornie opisuje tylko zastany stan rzeczy, a w rzeczywistości w ukryty sposób podaje jedynie możliwy wzór działania, wskazówki, jak trzeba działać. Te rozróżnienia wykorzystuję sama do interpretacji tekstów poddawanych analizie w jednym z rozdziałów niniejszej pracy.

W koncepcji Gramsciego podkreśla się dalej, że celem ideologicznych praktyk jest stworzenie określonego wzoru osobowościowego, dostosowanego do danej epoki historycznej. Do kluczowych tożsamości współczesnego świata należą w odniesieniu do systemu szkolnictwa wyższego i systemu edukacji ekspert i menadżer (Fairclough 2003, s. 174–190), a do pewnego stopnia też terapeuta, czyli osoba otwarta na ekspresję studentów/uczniów i ich potoczne wypowiedzi (o tej nowej relacji nauczyciel–uczeń oraz o zacieraniu się różnicy między wiedzą naukową a wiedzą potoczną zob. więcej Bernstein 1990<sup>a</sup>, s. 33–125; Furedi 2008,

s. 138–163). Za pomocą określonego trybu i modalności (w przypadku na przykład eksperta chodzi o tryb rozkazujący i modalność deontyczną) kształtuje się pewną postawę wobec czegoś, pogląd i osąd, stopień zaangażowania w głoszone treści i zobowiązanie – całość współtworzy koncepcję mówiącego, piszącego. Nieodłącznym procesem jest tu estetyzacja tożsamości publicznych (Chouliaraki, Fairclough 1999) polegająca na coraz bardziej świadomym procesie konstruowania własnego wizerunku. Dotyczy to szczególnie polityki i procesu jej medializacji, powodującego odejście od czysto racjonalnych zasad funkcjonowania w stronę estetyzacji. Szczególnego znaczenia nabierają wówczas retoryczne funkcje wypowiedzi, ale także fakt, gdzie się przemawia bądź jak się wygląda. Rektorzy uczelni wyższych coraz częściej kreują się na ekspertów, także biznesmenów, poszczególni pracownicy, a także studenci mają natomiast dysponować cechami menadżerskimi, co pokazują analizy zawarte w tej pracy.

Z kategorią władzy i ideologii wiąże się kategoria społecznej różnicy, klasyfikacji, o czym pisali już Durkheim i Marks. Szczególnie cenne z tego punktu widzenia są spostrzeżenia Bernsteina pokazujące, że struktura klasyfikacji i ram społeczeństwa odsłania właściwą mu dystrybucję władzy i zasad kontroli. Zajmując się procesami kształcenia, cytowany autor wskazywał, o czym już wyżej wzmiankowałam, że w zaawansowanym stadium nowoczesności następuje zmiana kodów edukacji (tę konkluzję przynosi także analiza przykładów empirycznych w niniejszej rozprawie), co wiąże się bezpośrednio z kryzysem w sferze podstawowych klasyfikacji i ram społeczeństwa. Współcześnie, jak mówi Bernstein, pojawia się problem nadania znaczenia zróżnicowanym i słabo skoordynowanym zmiennym systemom symbolicznym (Bernstein, 1990<sup>a</sup>, s. 66). Dominujące obecnie kody, czyli kody integracji, kładą nacisk na jedność leżącą u podstaw wiedzy, skłaniają do poszukiwania podobieństw, tożsamości. Paradoksalnie, co również pokazują w swoich analizach, działanie i świadomość osób objętych tym kodem kształcenia poddane są w efekcie kontroli. Przy interpretacji tego systemu kontroli korzystam także z późnej koncepcji Foucaulta dotyczącej rządomyślności.

Teksty różnią się stopniem otwartości na różnice: są teksty autorytarne, wyłączające pewne głosy, pomijające je, włączające na równych prawach, zorientowane na akcentowanie różnic, na polemikę bądź szukanie wspólnych punktów. Procesy nadawania znaczeń, interpretacji, zakładają zawsze procesy klasyfikacji, a więc organizowanie słów i wyrażeń w nowe związki tożsamości i różnicy (Laclau, Mouffe 1985). Koncepcja czterech mechanizmów dyskursu publicznego, autorstwa Marka Czyżewskiego, jest na tym polu pewną propozycją; uwzględnia perspektywę antropologiczną – do dominujących kategorii należą: rytuał, rytualizacja, dramat społeczny – oraz socjologiczną, odnoszącą się do porządku społecznego i reguł jego interpretacji (Czyżewski, Kowalski, Piotrowski 1997, s. 42–115). Porozumienie-ceremonia-dramat społeczny-rytualny chaos to kategorie pozwalające na opis dyskusji nad kształtem reformy szkolnictwa wyższego w Polsce, co prezentuję także jako wynik moich badań.

### 1.4.6. Koncepcja działań pozornych Jana Lutyńskiego

W tym miejscu chciałabym zdać jeszcze sprawę z poczynionej na gruncie polskim próby stworzenia teoretycznego modelu opisującego powiązanie między władzą i wiedzą, czy, jak chce sam autor, między zasadami organizacji społecznej i osobowości. Koncepcja działań pozornych Jana Lutyńskiego jest wprawdzie koncepcją socjologiczną, ale inaczej niż propozycje poprzednie stanowi krytykę społeczną pewnej konkretnej formacji – mechanizmów rządzących rzeczywistością PRL. W tym sensie jest to etnografia makrodyskursu politycznego, akcentująca przede wszystkim poziom stosunków społecznych, a nie tekstów czy praktyk komunikacyjnych.

Mimo że koncepcja działań pozornych służyła Lutyńskiemu do opisu systemu dogmatycznego autorytaryzmu, to ów mechanizm traktował on jako zjawisko kulturowo i organizacyjnie uniwersalne<sup>28</sup>. Podobnie jak koncepcja przemocy symbolicznej Bourdieu czy osobowości autorytarnej Adorno, dotyczyła ona zjawisk psychospołecznych, traktowanych jako wytwory ogólnego mechanizmu nadrzeczywistości ideologicznej, z którym spotykamy się u Alaina Besançona (Piotrowski 1998<sup>a</sup>, s. 42)<sup>29</sup>. Funkcją tak rozumianego mechanizmu dostarczania zbioru obrazów i sposobów postrzegania świata jest eliminacja z ludzkiej rzeczywistości nieusuwalnej, zdaniem Stanisława Ossowskiego, sprzeczności między tym, co uznawane a tym, co odczuwane. Lutyński wykorzystuje tu nie wprost schemat rozumowania cytowany wielokrotnie w tej pracy, rozróżniający sferę pozoru od sfery rzeczywistości. Krytyka zarówno w koncepcji działań pozornych, jak i we wcześniej omawianych ujęciach, sprowadza się więc do pytania o to, co

<sup>28</sup> Tę kwestię podkreślał Andrzej Piotrowski pokazując, że koncepcja owa, mimo że szeroko ceniona w okresie PRL, nie doczekała się kontynuacji po roku 1989: „Nie oznacza to jednak, że ogólne mechanizmy wytwarzające obszary pozoru w sferze organizacji zarządzania, nie mogą znaleźć całkiem nowej pożywki w całkiem nowej rzeczywistości, związanej na przykład z jednej strony z koniecznością dostosowania wielu dziedzin naszego życia społecznego do prawnych i instytucjonalnych wymogów jednoczącej się Europy, z drugiej zaś strony z planem odniesień aksjologicznych – chęcią pokazania, że aspirujemy nawet ponad miarę rzeczywistych warunków i efektów działania. Potencjalnych napięć między deklaracją i realizacją jest tu wiele, a ustrój demokratyczny nie wydaje się całkowicie uodporniony na ich konsekwencje w sferze zaufania, lojalności i solidarności” (Piotrowski 1998<sup>a</sup>, s. 49). Podobną uwagę o istnieniu tak zwanych działań neopozornych sformułował w 10 lat później na konferencji w Łodzi poświęconej 20. rocznicy śmierci J. Lutyńskiego Marek Czyżewski. Współcześnie mamy do czynienia, twierdzi ów autor, z kolejnym wcieleniem „fałszywej świadomości”, ze „szklaną ideologią” fetyszyzującą powiązanie nauki i techniki (technologii).

<sup>29</sup> Koncepcja przemocy symbolicznej wskazuje na duży udział niedyskursywności i nieintencjonalności (por. Bourdieu, Wacquant 2001, s. 131–171), podczas gdy jedną z charakterystyk działań pozornych jest to, że o ich nieprzydatności wiedzą wszyscy lub prawie wszyscy (Lutyński 1990). W przypadku jednak działań neopozornych, na co zwracał uwagę Czyżewski, mamy do czynienia z niemal powszechnym przekonaniem o ich co najmniej częściowej przydatności. Określenie ich jako działań skutecznych, użytecznych, autentycznych jest jednak taką formą mentalności, która bywa ideologią, o czym pisał Georg Simmel.

jest problematyczne, o różnicę między pozorem a rzeczywistością; to w tej nieciągłości i nietożsamości także Lutyński upatrywał mechanizmów przejawiania się władzy.

Opisując działania pozorne, autor przekraczał wąsko pojmowane zagadnienia socjologii: opisywane przez niego zjawiska obejmowały mechanizmy kształtowania osobowości, procesy poznawcze, reguły mówienia i komunikowania<sup>30</sup>. W tym sensie trudno nie zauważyć podobieństwa koncepcji działań pozornych i ukrytych z koncepcją działań oszukańczych czy strategicznych Ervinga Goffmana (Piotrowski 1998<sup>b</sup>, s. 46). Analizy Goffmana dotyczące potencjalnych zagrożeń manipulacją i zniewoleniem ze strony innych, niesłusznie sprowadzane jedynie do poziomu mikroskopowych mechanizmów oddziaływania ludzi między sobą, noszą w sobie, podobnie jak studia Lutyńskiego, krytyczny, demistyfikujący potencjał uzmysławiający ponadkontekstową autonomię ładu interakcyjnego, czyli zasadnicze znaczenie rutynizacji przebiegu codziennych czynności dla procesów strukturalizacji i odtwarzania więzi zinstytucjonalizowanych (Giddens 1986, s. 68–92, cyt. za: Piotrowski 1998<sup>b</sup>, s. 90).

#### 1.4.7. Podsumowanie

We wszystkich przedstawionych powyżej stanowiskach sugeruje się powiązanie języka/świadomości, ideologii i władzy. To z tezy o intersubiektywnej naturze języka i, co z tym się wiąże, wtórnej wobec niego świadomości, wyprowadzona zostaje problematyka władzy i kontroli społecznej. U podstaw wszystkich tych koncepcji leży w bardziej lub mniej wyraźny sposób przywoływany już schemat pojęciowy rozróżniający między przejawem a rzeczywistością. To rozszczepienie pojęć ukazuje społecznie uwarunkowany charakter prawdy i umożliwia krytyczny opis konstytuowania wiedzy-władzy w danych kontekstach historycznych. Krytyczna analiza dyskursu stawia sobie za cel, zgodnie z tym, co powiedziane, systematyczne studiowanie, jak praktyki dyskursywne wyrastają z ideologicznie określonych relacji władzy i jak nieprzejrzystość (*opaqueness*) tego związku między dyskursem a społeczeństwem cementuje wtórnie władzę.

---

<sup>30</sup> W jednym z rozdziałów empirycznych tej książki wykorzystana została kategoria działań pozornych do opisu przekształceń w regułach komunikowania uczelni.

## ROZDZIAŁ 2

### Krytyczna analiza dyskursu jako metoda badawcza

#### 2.1. KAD a różne odmiany analizy dyskursu

KAD w wersji, jaką tu prezentuję, jest podejściem jakościowym. Inaczej niż w typowych badaniach ilościowych, na przykład w analizie korpusowej, nie szuka się tu tylko słów-kluczy ani nie bada jedynie współwystępowania i kolokacji między nimi a innymi słowami, a zatem nie koncentruje wyłącznie na określonych cechach tekstu, jednostkach analizy, na przykład chwytach retorycznych, ale próbuje się dokonać także rekonstrukcji całościowej, procesualnej struktury tekstu, na podstawie której ocenić można miejsce tych jednostek analizy i ich rolę w całej strukturze.

Analitycy KAD dystansują się od takich stanowisk konstrukcjonistycznych, które nie biorą pod uwagę rzeczywistości pozadyskursowej. Norman Fairclough, do którego będę się tu odwoływać najczęściej<sup>1</sup>, jest zdania, że instytucje społeczne są społecznie wytwarzane, a więc powstają dzięki określonym dyskursom (ramom znaczeniowym). Jednak jako takie stają się realnymi rzeczywistościami, wyznaczającymi (ograniczającymi) dyskursywne konstrukcje tego, co społeczne (Fairclough 2003, s. 2–3). Badacze KAD w ogólności interesują się więc w równej mierze tym,

---

<sup>1</sup> KAD w optyce Normana Fairclougha jest, co pragnę tu wyraźnie podkreślić, tylko jednym z wariantów tej bardzo obszernej i wewnętrznie zróżnicowanej dziedziny badań. Inne podejścia badawcze w ramach KAD to: historyczne analizy dyskursu Ruth Wodak i jej zespołu, społeczno-kognitywny wariant Teuna van Dijka, wariant zespołu Michaela Billiga i wreszcie wariant skupiony wokół Siegfrieda Jägera. Te stanowiska łączy wiele i z tych podobieństw zdaję sprawę w części metodologicznej, a wykorzystuję je następnie w części empirycznej. W samej szkole badawczej Fairclougha natomiast zainspirowało mnie połączenie KAD z lingwistyką systemowo-funkcjonalną Michaela K. Hallidaya. Ten, by tak rzec, biegun lingwistyczny, czyli zainteresowanie wewnętrzną organizacją wypowiedzi (tekstu) i przez to jej potencjalnymi komunikacyjnymi efektami o charakterze społecznym (wiedza, interakcje, tożsamość) wydawał mi się najbardziej adekwatny w analizie tego typu materiałów, z jakimi mamy do czynienia w niniejszym opracowaniu. Są to w przeważającej części materiały zastane, a zatem nie mamy tu do czynienia z badaniami nad regułami formowania wypowiedzi. Natomiast szersze makroskopowe analizy na wzór dyskursowo-historycznego wariantu szkoły Wodak wymagałyby wieloosobowego zespołu, a wprawd obszerniejszego doboru próby. Wreszcie do wariantu zespołu Fairclougha przekonały mnie poczynione przez nich badania procesów i zjawisk związanych właśnie z urynkowaniem instytucji akademickich, z kulturą promocyjną oraz dyskursem systemu organizacji i zarządzania.

co dzieje się, gdy ludzie mówią i/lub piszą (spojrzenie interpretatywno-konstrukcjonistyczne), jak również szukają takich koncepcji socjologicznych, które pozwolą najlepiej uchwycić właściwości współczesnego społeczeństwa. Wreszcie KAD koncentruje się zarówno na analizach mikrospołecznych, gdzie podejmowana jest problematyka lokalnej produkcji ładu, jak i zajmuje się analizami makroskopowymi, gdzie na znaczeniu zyskują kategorie władzy w sieci praktyk i struktur społecznych.

W tekstach badaczy krytycznej analizy dyskursu podkreśla się niezmiennie, że postępowaniem badawczym rządzi zawsze kontekst badawczy, który ostatecznie określa algorytm badania.

## 2.2. Schemat analityczny KAD

Trzy poziomy analizy KAD w ujęciu Fairclougha, które wymieniam poniżej, stanowią bezpośrednią konsekwencję jego teoretyczno-badawczych założeń. Są to: poziom społecznych struktur (stosunków społecznych, układów kulturowych, w tym także stosunków władzy), poziom społecznych zdarzeń oraz pośredniczący między poziomem makro, wyznaczającym pewną strukturę możliwości, a poziomem mikro, czyli tym, co rzeczywiście zachodzi, poziom praktyk społecznych, czyli praktyk komunikacyjnych, interakcji. Do zadań tego ostatniego poziomu należy kontrola nad procesem selekcji pewnych strukturalnych możliwości i ekskluzji innych. Z semiotycznego punktu widzenia owym trzem społecznym całościom odpowiadają: języki – zbiory potencjalnych znaków, teksty – zbiory znaków już istniejących w określonych złączeniach oraz pośredniczące między nimi porządki dyskursu (*orders of discourse*), na które składają się różnorodne, względnie stabilne konfiguracje dyskursów, gatunków i stylów (Fairclough 2003, s. 21–35)<sup>2</sup>. Graficzną ilustrację tych zależności przedstawia rys.1.



Rys. 1. Schemat dialektycznej relacji między strukturami społecznymi i strukturami myślenia na poziomie społecznym i semiotycznym

Źródło: oprac. własne.

<sup>2</sup> W tym miejscu odsyłam czytelnika do słownika zamykającego ten fragment.



Dyskurs, rozumiany w sposób ogólny, figuruje właśnie w tych trzech głównych semiotycznych postaciach w społecznych praktykach<sup>3</sup>:

- jako dyskursy, rozumiane w sposób konkretny, czyli sposoby przedstawiania (reprezentowania) świata i związane z tymi przedstawieniami różne postacie wiedzy, ideologie, wartości, normy, symbole (choćby dyskurs zarządzania wiedzą, dyskurs promocji, na przykład akademickiej);
- jako gatunki, czyli sposoby działania i związane z tym działaniem relacje społeczne (różne gatunki wywiadu, przykładowo wywiad o pracę, różne gatunki reklamy, reklama konsumencka czy też gatunek konwersacyjny itd.);
- jako style, czyli sposoby bycia, na które składają się mapy kognitywno-afektywne oraz sposoby autoidentyfikacji (na przykład styl menedżerski czy styl ekspercki, które coraz częściej charakteryzują przedstawiciele instytucji akademickich, wykładowców, ale i studentów czy organizacje studenckie).

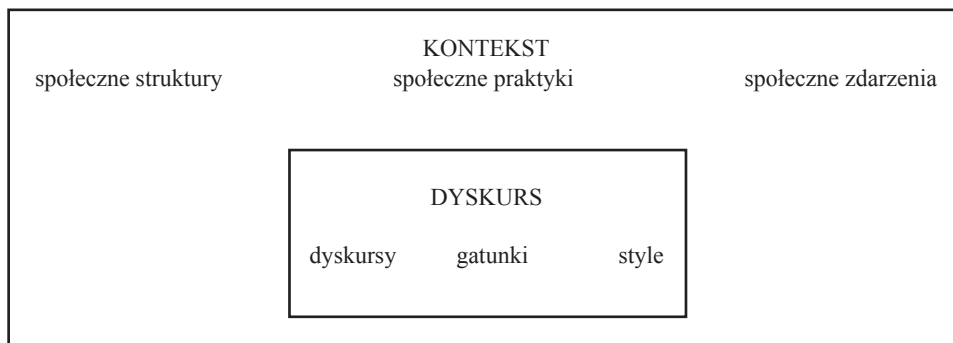
Przewagą badania tekstu w takim ujęciu nad tradycyjnymi analizami treści jest to, że pozwala ono na uniknięcie rozłamu między podejściem formalnym a treściowym (Fairclough 2003, s. 36–38). Studium lingwistyczne stanowi tylko część badania, zwanego tutaj analizą wewnętrznych relacji tekstowych. Polega ona na klasycznym omówieniu zagadnień z punktu widzenia fonologii, gramatyki, leksyki i semantyki oraz na podjęciu badań, stanowiących wkład najnowszych podejść, między innymi analizy konwersacyjnej, dotyczących tak zwanych kolejek (poszczególnych przypadków zabrania głosu) i ich wewnętrznej organizacji. Analizę wewnętrznych relacji tekstowych uzupełnia analiza relacji zewnętrznych, czyli badanie związku między tekstem a innymi elementami społecznymi: między tekstem a działaniem, między tekstem a społeczną reprezentacją świata, między tekstem a jednostkami biorącymi udział w działaniu. Te dwa poziomy łączy analiza interdyskursowa, czyli studiowanie (konkretnych) dyskursów, gatunków i stylów. Tak jak dyskurs (w sensie ogólnym) jest elementem pośredniczącym między tekstem i jego społecznym kontekstem, tak dyskursy (w sensie konkretnym), gatunki i style są jednocześnie elementami tekstu i elementami tego, co społeczne. W tekście łączą się w interdyskursowe całości, to jest takie relacje, w których ich najróżniejsze odmiany są ze sobą zmieszane i wyartykułowane w określony sposób. Jako społeczne elementy są natomiast wyrażone w pewnych porządkach dyskursu, których organizacja jest społecznie zdeterminowana. Graficzną ilustrację tych zależności przedstawia schemat ujęty na rys. 2.

Dopiero takie połączenie wewnętrznych i zewnętrznych relacji tekstowych poprzez określone relacje między nimi pośredniczące daje możliwość

---

<sup>3</sup> Wariant KAD związany z Faircloughem odwołuje się, o czym była mowa w części teoretycznej, do gramatyki funkcjonalnej Michaela K. Hallidaya i jego koncepcji multifunkcjonalności języka (funkcje: idealistyczne, relacjonistyczne i tekstualne). Naniesione przez Fairclougha zmiany w tej koncepcji pozwalają na wyodrębnienie dyskursów, gatunków i stylów.





Rys. 2. Schemat analizy wewnętrznych relacji tekstowych i analizy relacji zewnętrznych oraz pośredniczącej między nimi analizy interdyskursowej

Źródło: oprac. własne

uchwycenia dialektycznych relacji między dyskursem a społeczeństwem. Tym samym możliwa staje się analiza ideologicznego mechanizmu kształtowania się lokalnych i globalnych porządków dyskursu. KAD zajmuje tym samym określone stanowisko w sporze o umiejscowienie ideologii: czy jest ona cechą strukturalną czy właściwością konkretnych zdarzeń dyskursywnych. Odpowiedź sprowadza się do stwierdzenia, że ideologia jest obecna we wszystkich tych sytuacjach, trzeba jedynie zaproponować satysfakcjonujący sposób wyjaśnienia dialektyki struktur i działań (Fairclough 1995, s. 71–72). Stąd KAD w wersji proponowanej przez Fairclougha wprowadza do analizy kategorie interdyskursu i porządków dyskursu, pozwalających uniknąć strukturalnego determinizmu z jednej strony, a z drugiej iluzorycznego uznania dyskursu za niczym nieograniczony proces społecznej formacji. Poza sporem między materializmem a idealizmem można dopiero, zdaniem wspomnianego autora, stawiać pytania o to, jak przebiega proces strukturalnej formacji określonych zdarzeń dyskursywnych i jak te zdarzenia reprodukują i przekształcają warunkujące je struktury.

## Słownik<sup>4</sup>

**Dyskurs (w sensie ogólnym)** – użycie języka pojmowane jako przejaw społecznej praktyki; dyskurs to jeden z elementów społecznej praktyki obok innych elementów mających charakter społeczny, ale także materialny.

<sup>4</sup> Tę część rozważań o metodzie zamyka słownik. W skrótovej formie przedstawia on główne pojęcia wypracowane przez Fairclougha i jego zespół, a także sugerowane przez nich propozycje uściślenia pojęć funkcjonujących w ogólnym obiegu badań nad językiem. Definicje te mają charakter definicji regulujących.

**Dyskursy (w sensie konkretnym)** – różne dyskursy to różne sposoby przedstawiania świata, prezentowania go z różnych perspektyw.

**Tekst** – to jeden z elementów społecznego zdarzenia; może występować formie pisemnej, ustnej (jako wypowiedź) lub obrazowej.

**Porządek dyskursu** – specyficzne powiązanie dyskursów, gatunków i stylów, które razem stanowią semiotyczny aspekt sieci społecznych praktyk. Porządek dyskursu oznacza, że bez względu na wielość i różnorodność możliwości, jakie tkwią w języku, wybór między nimi jest społecznie ustrukturuwany.

**Interdyskursowość** – właściwie proces interdyskursywizacji polega na łączeniu/mieszaniu różnych dyskursów, stylów i gatunków w jednym tekście. Analiza tego procesu jest jednocześnie analizą lingwistyczną tekstów i analizą społecznych zdarzeń, praktyk i struktur: nie tylko bowiem proces ten prowadzi do powstania nowego tekstu, ale kształtuje też sposoby postrzegania świata, działania w nim i budowania tożsamości.

**Intertekstualność** – to cecha tekstu, w którym obecne są elementy („głosy”) innych tekstów; mogą być one ze sobą w różny sposób powiązane – na zasadzie dialogu, inkluzji, ekskluzji.

## 2.3. Wybrane zagadnienia językowe<sup>5</sup>

### 2.3.1. Związki semantyczne i gramatyczne

Do podstawowych związków semantycznych należą (za: Halliday 1994) związki: kauzalne (przyczynowe, w tym odnoszące się do powodu, konsekwencji/wyniku lub celu), warunkowe, temporalne (czasowe), addytywne, rozwinięcia i kontrastu (koncesyjne). Istnieją związki semantyczne lokalne i globalne, odnoszące się do dłuższych partii tekstu (Fairclough 2003, s. 91–92). Przyjmują na przykład formę problem–rozwiązanie bądź cel–osiągnięcie celu.

Określone zestawienia związków semantycznych i gramatycznych składają się na logikę przejawów i logikę wyjaśniania (eksplanacyjną). Te z kolei na poziomie gatunków odpowiadają kolejno ogólnemu opisowi (raportowi) i wyjaśnieniu (ekspozycji rozumianej nie deskryptywnie, ale jako forma otwartej dyskusji, argumentacji), otwartej dyskusji (Fairclough 2003, s. 94–98). Logika przejawów opisuje zjawisko lub proces poprzez wyliczenie listy jego przejawów, w sposób wysoce abstrakcyjny, podczas gdy logika eksplanacyjna odwołuje się do związków kauzalnych, lokalizuje proces/zjawisko czasoprzestrzennie. Podtypem raportu jest tak zwany raport hortatywny; określa go ukryty preskryptywny cel – dążenie, by odbiorcy działali w określony sposób ze względu na opisywany stan rzeczy.

---

<sup>5</sup> Znajdują się tu te spośród bogatej palety narzędzi językowych szkoły badawczej Fairclougha, z których korzystam we własnych badaniach przeprowadzonych na użytek tej pracy.

### 2.3.2. Strategie legitymizacji<sup>6</sup>

Należą do nich: autoryzacja (odwołanie do autorytetu tradycji, zwyczajów, prawa, osób obdarzonych zaufaniem społecznym), racjonalizacja (odniesienie do użyteczności określonych instytucjonalnych działań i sposobu myślenia z punktu widzenia celu uznanego za wspólny), moralna ewaluacja (wskazanie na dany system wartości), *mythopoesis* (sposób prowadzenia narracji, na przykład „*moral tale*” versus „*cautionary tale*”, czyli opowieści o dobrych rzeczach, które czekają odbiorców, jeśli podejmą postulowany wzór działań i o niebezpieczeństwie, jakie ich czeka, jeśli tego nie zrobią).

### 2.3.3. Twierdzenia

Wyróżnia się twierdzenia o faktach (*‘realis’ statements*), twierdzenia hipotetyczne, przewidywania (*‘irrealis’ statements*) i ewaluacje, informujące nie tylko o tym, co dobre i co złe, ale także, co użyteczne, znaczące (Fairclough 2003, s. 109). Typy twierdzeń powiązane są z dwiema podstawowymi funkcjami mowy: wymiana zdań-aktywności (*activity exchange*) i wymiana zdań-informacji, czyli *knowledge exchange* (Fairclough 2003, s. 108–109). Do tej pierwszej należą między innymi żądanie (rozkazywanie, proszenie, błaganie) i propozycja (obiecywanie, grożenie, dziękowanie, przepraszenie), a do drugiej przede wszystkim twierdzenia i pytania<sup>7</sup>.

### 2.3.4. Metafora

Poza koncepcją metafory, rozwiniętą szerzej w *An Introduction to Functional Grammar*, Halliday stosuje tę kategorię w odniesieniu do gramatyki. To pozwala mu opisać społeczne przedstawienia, reprezentacje procesów i zjawisk. Zdania je opisujące zawierają najczęściej nominalizacje i w konsekwencji pozbawione zostają pewnych semantycznych elementów – czasu, modalności; często brak jest odniesienia do aktorów tych procesów (Fairclough 2003, s. 143–145). Nominalizacja stanowi środek językowy służący uogólnianiu, abstrahowaniu od konkretnych zjawisk, wydarzeń; może prowadzić do eliminacji różnych stanowisk, istniejącego podziału, do usunięcia odpowiedzialności za przebieg określonych wydarzeń: odnosi się wrażenie, że dzieją się one same przez się, stają się niepowstrzymaną i nieuniknioną siłą.

<sup>6</sup> Za: Van Leeuwen, Wodak 1999.

<sup>7</sup> O teorii aktów mowy zob. więcej: Austin 1962, Searle 1969.

### 2.3.5. Modalność

Najważniejsze rozróżnienie to modalność epistemiczna i deontyczna. Ta pierwsza związana jest z wymianą zdań-informacji, wyraża stopień zaangażowania nadawcy w prawdziwość pewnych zdarzeń, zjawisk (coś „jest”, „będzie”, „może”, „prawdopodobnie”), druga natomiast odnosi się do wymiany zdań-aktywności, wyraża stopień zaangażowania nadawcy w konieczność/potrzebę podjęcia jakichś działań („trzeba”, „należy”, „jest konieczne”). Modalności stanowią markery ewaluacji, związane są zwykle, szczególnie modalność deontyczna, z określonym systemem wartości (Fairclough 2003, s. 164–173).

### 2.4. Uzasadnienie wyboru metody

Istnieją cztery podstawowe powody przemawiające za użyciem krytycznej analizy dyskursu do badania przemian we współczesnym systemie szkolnictwa wyższego, czy – szerzej – do badania przemian, jakim podlega współczesne nam społeczeństwo. Podaję je poniżej za Faircloughem (Fairclough 1995, s. 208–213):

- powód teoretyczny – związany z podstawowym założeniem KAD o tym, że struktury społeczne (poziom makro) pozostają w dialektycznym związku ze społecznym działaniem (poziom mikro). Dyskurs jako uogólnione rozumienie użycia języka (w tym sensie nie tylko tekst mówiony, pisany, ale również obraz) jest jednym z przejawów takiej społecznej aktywności. Poziom makro-strukturalny stanowi uwarunkowanie i źródło tekstu, a jednocześnie poprzez tekst dokonuje się proces tworzenia, reprodukowania i przekształcania społecznych struktur, relacji i tożsamości. O tym, że język nie powinien być traktowany w naukowym badaniu jako przezroczysty, przekonujemy się szczególnie w obliczu współczesnych przemian społeczno-kulturowych. Wiedza i informacja – kluczowe kategorie dla późnokapitalistycznego społeczeństwa – są produkowane, dystrybuowane i przyswajane właśnie poprzez język i dyskurs;
- powód metodologiczny – jest bezpośrednią konsekwencją teoretycznych założeń KAD. Tekst stanowi jedno z podstawowych źródeł ugruntowania tez dotyczących społecznych struktur i procesów;
- powód historyczny – teksty to wrażliwe, by tak rzec, barometry społecznych procesów i stąd biorą się trafne wskaźniki społeczno-kulturowych przemian. Najnowsze analizy KAD służą jako ilustracja procesów typowych dla współczesności, związanych z rekonstrukcją władzy i ideologii, redefinicją społecznych relacji i tożsamości. Jednak zarówno analitykom KAD, jak i mnie w niniejszej pracy nie chodzi, co podkreślałam już wcześniej, o pokazanie kalejdoskopu rozmaitych „obrazów” tekstowych, lecz o tropienie, odsłanianie, ujawnianie *etc.*, mechanizmów dyskursowej (re)produkcji;

- powód polityczny – można by go streścić tak: poprzez teksty dokonują się procesy społecznej kontroli i dominacji. Zadaniem KAD jest zaś demaskacja zdroworozsądkowych reprezentacji rzeczywistości i ukazanie, że są one kompleksem znaczeń „w służbie” władzy<sup>8</sup>. Analizowanie ideologii w takim rozumieniu, jak chcą tego przedstawiciele KAD, wymaga jednak, czego są oni świadomi, wyjścia poza tekst. Trzeba między innymi dowiedzieć, czego nie można dokonać przy użyciu samej tylko analizy tekstów, że twierdzenia określone jako ideologiczne są traktowane w społeczeństwie jako prawdziwe, to znaczy odpowiedzieć na pytania, czy ludzie wierzą w te przedstawienia, czy się z nimi identyfikują, a także czy traktują je jako drogowskazy we własnym działaniu i w relacji do innych ludzi.

---

<sup>8</sup> Jak pisze w swoich tekstach Bourdieu, systemy symboliczne nie są tylko po prostu narzędziami poznania, są także narzędziami panowania. „Jako czynnik integracji poznawczej uczestniczą, dzięki samej swej logice, w integrowaniu społeczeństwa wokół dowolnie narzuconego porządku. Te kategorie percepcji świata społecznego narzucają się, zachowując pozory obiektywnej konieczności, przedstawiając rzeczy jako dane, naturalne i konieczne” (Bourdieu, Wacquant 2001, s. 18).



## **CZEŚĆ II**

### **RAMY EMPIRYCZNE ANALIZY**

#### **ROZDZIAŁ 3**

### **Charakterystyka porządku dyskursu w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce**

#### **3.1. Wstęp**

Polskie szkolnictwo wyższe przechodzi proces dostosowawczy do prawnych i instytucjonalnych wymogów jednoczącej się Europy. System ten, na skutek głębokich powiązań między ekonomią, państwem, mediami i społeczeństwem, jakie charakteryzują współczesną postindustrialną epokę, poddany zostaje złożonym przekształceniom także w skali globalnej. Ujmując rzecz analitycznie i do pewnego stopnia skrótowo (szersze omówienie tych przemian o charakterze makroskopowym znajduje się w części teoretycznej niniejszej rozprawy) – postępujący proces przeorientowania uczelni wyższych zgodnie z wymogami współczesnej gospodarki prowadzi do sytuacji, w której skonfrontowane zostają ze sobą dwa modele funkcjonowania uniwersytetu. Z jednej strony uczelnie europejskie podkreślają kontynuację wzorów i wartości charakterystycznych dla nowoczesnej idei uniwersytetu europejskiego opartego na modelu Humboldtowskim, a z drugiej – dążą do adaptacji elementów charakterystycznych dla amerykańskiej idei uniwersytetu przedsiębiorczego opartego na mechanizmie rynkowym. Tym samym współczesne uniwersytety powołują się w równym stopniu na prawdę, etykę, autorytet i autonomię, co na efektywność, rozliczalność i przejrzystość konkretnych procedur oraz całokształtu funkcjonowania. Taka sytuacja generować może powstanie swego rodzaju ideologicznego mechanizmu, którego funkcją byłoby ukrycie sprzeczności bądź napięcia między tymi potencjalnie konfliktowymi porządkami, między tym, jakie wartości są oficjalnie głoszone, a jakie są w rzeczywistości realizowane (Ossowski).

#### **3.2. Koncepcja uzasadnień porządku społecznego**

Dla przybliżenia odpowiedzi na pytanie o ów mechanizm funkcjonujący w polu szkolnictwa wyższego wykorzystana zostanie przywoływana już przeze mnie w części teoretycznej koncepcja rozwinięta przez Luca Boltanskiego



i Laurenta Thévenota (Boltanski, Thévenot 1991, cyt. za Chiapello, Fairclough 2002). Uzasadnienie porządku (franc. *Cité*) jest stworzone na bazie powszechnie przyjętych w społeczeństwie konwencji oceniania sprawiedliwości rozwiązań społecznych; można ich użyć, aby osiągnąć porozumienie oraz uzasadnić krytykę. Współcześnie złożone społeczeństwa zachodnie pozwalają do pewnego stopnia na występowanie całej gamy uprawomocniających ideologii i przekonań, przez cytowanych autorów określanych jako uzasadnienia danego porządku. Każde z tych uzasadnień wspiera się na innej normie ogólnej, czyli zakładanych wartościach, w odniesieniu do których można dokonać oceny każdej aktywności, oraz określa podmioty zaangażowane w system, a także wzajemne między nimi relacje. Ich charakterystykę podaję każdorazowo przy analizie konkretnych przykładów empirycznych.

Ten teoretyczny model wykorzystywany był do analizy zjawisk ekonomicznych, związanych z różnymi postaciami kapitalizmu, ostatnio zwłaszcza do języka nowego kapitalizmu (Chiapello, Fairclough 2002). Celem owych analiz jest pokazanie roli dyskursu w kształtowaniu określonej wizji kapitalizmu i związanych z nim znaczeń. Badania takie nie ograniczają się do wąsko pojętej sfery ekonomii, ale sięgają po zjawiska z systemów stanowiących otoczenie systemu kapitalistycznego, między innymi kultury, mediów, edukacji.

Sądzę, że coraz silniejsze sprzęgnięcie tych wszystkich systemów i ich wzajemne uzależnienie sprawia, że możliwe jest powstanie w społeczeństwach zachodnich nowego globalnego sposobu wyjaśniania współczesnego porządku kapitalistycznego, legitymizowania istniejących relacji hierarchii i władzy oraz zachowania tożsamości grupowych i indywidualnych. Stąd też te zaczerpnięte z lokalnego kontekstu sytuacje empiryczne, których analiza znajduje się poniżej, nie stanowią zjawisk akcydentalnych, ale są ilustracją szerszej tezy stosującej się do ogólnych przemian w dyskursie publicznym.

### 3.3. Dobór materiałów badawczych i ich prezentacja

Wybór uczelnianych informatorów jako pewnego rodzaju materiałów empirycznych podyktowany został względami różnorodnej natury zarówno teoretycznej, jak i metodologiczno-badawczej. Jak to już dokładniej wyjaśniałam we wstępie, analiza danych pochodzących z poziomu tekstu daje wgląd w podstawowe praktyki komunikacyjne danego obszaru, a w nich odzwierciedlają się określone stosunki społeczne związane z przemianami o charakterze instytucjonalnym. W konkretnym, interesującym mnie tu, przypadku zagadnienie porządków uzasadnień można śledzić studiując uczelniane informatory, tym bardziej że coraz większa masowość tych ostatnich jest wynikiem między innymi przemian nowego kapitalizmu, którego porządki uzasadnień chcę tu docelowo zidentyfikować.

W koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego akcentuje się bowiem znaczenie nie tylko obiektywnych parametrów ewaluacji i audytu programów nauczania oraz projektów badawczych<sup>1</sup>, ale także elementów subiektywnych, w szczególności wizerunku uczelni i jego pracowników. Poddanie systemu szkolnictwa wyższego mechanizmom charakterystycznym dla systemu gospodarki rynkowej oznacza bowiem także, że w sferze praktyk akademickich następuje absorpcja typowych dla sektora przedsiębiorstw technik i metod zarządzania. Zasadniczą rolę w zarządzaniu uczelnią odgrywać ma strategia marketingowa, na którą składają się między innymi działania reklamowe i *public relations*, a zatem także tworzenie informatorów.

Analizie empirycznej poddane zostały wybrane pod względem tematycznym fragmenty pochodzące z informatorów dotyczących Uniwersytetu Łódzkiego z lat 1978 i 2005. Materiały te pochodzą z różnych momentów czasowych, by unaocznić naturę i kierunek zmiany mechanizmu uzasadnień, ale i jego ponadhistoryczną naturę.

Informatory uczelni wyższych w Polsce zbudowane są pod względem tematycznym podobnie: przedstawiony zostaje ogólny rys historyczny instytucji, opisana ogólnie sytuacja obecna, a następnie zagadnienia szczegółowe, to znaczy struktura uczelni z wydziałami i instytutami, jednostki pozawydziałowe oraz działalność studencka. Skoncentrowałam się w obu wypadkach na fragmentach odnoszących się do historii uczelni.

Analizując wybrane przypadki, wykorzystałam pochodzące z różnych źródeł wzory analiz dyskursu, pomijając chronologię tekstu i tworząc niejako własną strukturę, na którą składają się semantyczne repertuary wywiedzionych z tekstów uzasadnień oraz empirycznie ewidencjonujące je markery (znaczniki) tekstowe.

### 3.3.1. Informator z 1978 r.

Przyjrzyjmy się materiałom pochodzącym z informatora dotyczącego Uniwersytetu Łódzkiego z roku 1978.

#### UNIwersytet Łódzki ZARYS DZIEJÓW UCZELNI

24 maja 1945 r. został wydany dekret Rady Ministrów Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, zatwierdzony przez Prezydium Krajowej Rady Narodowej, na mocy którego powołano do życia Uniwersytet Łódzki jako „państwową szkołę akademicką”.

---

<sup>1</sup> Badaniem objęte zostały także zjawiska odnoszące się do, by tak rzec, twardych, ilościowych parametrów funkcjonowania instytucji edukacyjnych; rezultaty przedstawione są w jednym z kolejnych rozdziałów, gdzie krytycznej analizie poddano jedno z podstawowych narzędzi ewaluacji, SWOT.

Akt ten stał się urzeczywistnieniem dążeń działaczy społecznych, którzy od wielu lat postulowali zorganizowanie i stworzenie w Łodzi pełnoprawnej szkoły wyższej. Ich wysiłki sięgają lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to bezskutecznie zabiegano u władz carskich o zezwolenie na powołanie w rozwijającym się mieście przemysłowym uczelni technicznej. Próby te wznowiono w Polsce niepodległej w 1923 r. Bezowocna okazała się wtedy akceptacja i poparcie sejmowej komisji oświaty. Słuszny projekt odrzuciło ówczesne Ministerstwo Skarbu. Łódź była w tym czasie nie tylko wielkim centrum przemysłowym, lecz również stolicą dużego województwa oraz siedzibą wielu władz i urzędów, drugim co do liczby mieszkańców miastem w Polsce. Istniały zatem realne przesłanki i konkretne potrzeby powołania w Łodzi szkół wyższych. Rezultatem działalności organizatorskiej było jednak tylko powołanie kilku szkół wyższych nie posiadających pełnych praw akademickich. W latach 1921–1927 czynny był tu Instytut Nauczycielstwa, między 1925 a 1928 r. prowadziła działalność naukowo-dydaktyczną Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, od 1928 aż do wybuchu wojny w 1939 r. działał w Łodzi Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej, który kształcił młodzież na kilku kierunkach: filozoficznym, polonistycznym, ekonomiczno-społecznym, prawniczym, pedagogicznym i biologicznym. Oddział WWP pracował w bardzo trudnych warunkach: brak było odpowiednich pomieszczeń, a większość wykładowców dojeżdżała na zajęcia z Warszawy. Kierunki nauczania w bardzo niewielkim stopniu zaspokajały rzeczywiste i konkretne potrzeby społeczeństwa łódzkiego.

Mimo stosunkowo skromnego dorobku, działalność tej uczelni była jak gdyby wstępem do działalności uniwersytetu w Łodzi. Ogniwnem łączącym te placówki stała się postać prof. dra Teodora Viewegera – rektora Wolnej Wszechnicy Polskiej, który jeszcze przed wydaniem majowego dekretu przystąpił z pasją i energią do organizowania Uniwersytetu Łódzkiego. Dzięki tym wysiłkom już w marcu 1945 r. rozpoczęto zajęcia dydaktyczne na Wydziałach: Humanistycznym, Pedagogicznym, Matematyczno-Przyrodniczym oraz w Studium Pracy Kulturalno-Oświatowej. Wkrótce potem powstał Wydział Prawa i Wydział Lekarski.

Dekret z 24 maja 1945 r. ma dla Łodzi historyczne znaczenie: realizował długoletnie pragnienia i potrzeby miasta, otwierał nowe szanse i drogi awansu dla mieszkańców Łodzi i regionu. Równocześnie legalizował uczelnię już zorganizowaną i działającą.

Prof. dr Teodor Vieweger nie doczekał – niestety – formalnego otwarcia Uniwersytetu. Zginął w wypadku samochodowym 22 maja 1945 r., a więc na dwa dni przed wydaniem dekretu.

Rektorem Uniwersytetu Łódzkiego został prof. dr Tadeusz Kotarbiński. Sprowadził on do Uczelni wielu wybitnych wykładowców. Z młodzieńczym entuzjazmem i zapałem stanęli wszyscy do pracy, choć było wśród nich wielu ludzi starszych wiekiem, a każdy miał za sobą bolesne i ciężkie przeżycia okupacyjne.

Był to okres ożywienia intelektualnego i kulturalnego w mieście. Warszawa leżała jeszcze w gruzach i Łódź w pierwszych latach powojennych przejęła wiele funkcji stolicy kraju. Ulokowano tu szereg instytucji centralnych, znalazły swoje siedziby wydawnictwa, redakcje, teatry. Zrozumiałe, że spowodowało to wielką ciasnotę i Uniwersytet w początkowym okresie swojego istnienia znalazł się w bardzo trudnych warunkach lokalowych. Wykłady odbywały się w wypożyczonych salach, w odległych od siebie punktach miasta. Brakowało podręczników, skryptów, nawet opału, ale nie brakowało pasji i chęci do pracy spragnionym wiedzy i tęskniącym do normalnego życia studentom, którzy do sal wykładowych trafiali nieraz prosto z wojska i partyzantki. W tych trudnych warunkach studiowało w Łodzi w pierwszych miesiącach działalności Uczelni 2251 studentów, pod koniec roku akademickiego 1945/1946 było ich na studiach dziennych i wieczorowych 6964, a w 1977/1978 na 33 kierunkach studiów dziennych, 6 wieczorowych, 23 zaocznych i 9 podyplomowych kształci się 17 313 osób.

Do końca roku 1977 opuściło Uczelnię ogółem 33 850 absolwentów, z tej liczby 3062 uzyskało dyplomy ukończenia studiów w roku akademickim 1976/1977. W działalności dydaktycznej Uniwersytetu poważne miejsca zajmują studia dla pracujących. 43% studentów to ludzie czynni zawodowo, a spośród nich znaczną część stanowią nauczyciele. Warto zaznaczyć, że Uniwersytet

Łódzki wniósł poważny wkład do ogólnopolskiego programu kształcenia nauczycieli, stając się pod tym względem wzorcem dla innych uczelni w kraju.

Absolwenci Uniwersytetu zasilali głównie zakłady i instytucje Łodzi i dawnego województwa łódzkiego, gdzie występował znaczny niedobór kadr z wyższym wykształceniem. Obecnie pracowników z dyplomami tej uczelni można spotkać w całej Polsce.

W ostatnich latach, zaspokajając potrzeby społeczne, powołano punkty konsultacyjne Uniwersytetu Łódzkiego w Kaliszu, Tomaszowie Mazowieckim, Włocławku, Kutnie, Skierniewicach, Piotrkowie Trybunalskim i Sieradzu, kształcące studentów w trybie zaocznym.

Poważnie wzrosła liczba pracowników naukowych, technicznych i administracyjnych Uniwersytetu. Zatrudnionych jest obecnie przeszło 3500 osób, w tym ponad 1600 nauczycieli akademickich. Liczba profesorów i docentów przekracza 200 osób, zaś liczba adiunktów i asystentów zbliżyła się do 1000. Wielu z nich zdobyło wysoką pozycję i reprezentuje Uniwersytet Łódzki w nauce polskiej i światowej, a liczne nagrody państwowe i resortowe są dowodem uznania dla pracy i naukowej działalności uczelnianego środowiska.

Uniwersytet przechodził szereg etapów rozwoju.

Powołanie prof. dra Tadeusza Kotarbińskiego na rektora miało w pierwszej fazie istnienia Uniwersytetu olbrzymie znaczenie: wiązało młodą Uczelnię z doświadczonym środowiskiem warszawskim. Wielu warszawskich profesorów znalazło w Łodzi pracę i mieszkanie, w miarę jednak postępującej odbudowy stolicy część „łódzian z wyboru” opuszczała nasze miasto, czując się emocjonalnie i naukowo związana ze stołecznym środowiskiem akademickim.

Ten naturalny i oczekiwany *exodus* wywołał pewien kryzys młodej i nieokrzepłej jeszcze Uczelni, pogłębiony oddzieleniem od Uniwersytetu Wydziału Lekarskiego, utworzeniem Akademii Medycznej oraz reorganizacją Wydziału Prawno-Ekonomicznego, w rezultacie czego powstała Wyższa Szkoła Ekonomiczna. Liczba personelu naukowego wówczas gwałtownie spadła, ponadto drastycznie zredukowano rekrutację na kierunki humanistyczne – z 14 pozostały tylko: historia, filologia polska oraz filologia rosyjska.

Ten pierwszy kryzys został przezwyciężony po 1956 r. Do Uniwersytetu Łódzkiego przyłączono wtedy Państwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną, a w 1961 r. nastąpiła inkorporacja Wyższej Szkoły Ekonomicznej, w wyniku czego powstał Wydział Ekonomiczny, a potem Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny (1964). W ramach gruntownej reformy Uczelni przywrócono zlikwidowane uprzednio kierunki.

W latach 1961–1969 Uniwersytet Łódzki posiadał 6 wydziałów: Filologiczny, Filozoficzno-Historyczny, Matematyki, Fizyki i Chemii, Biologii i Nauk o Ziemi, Prawa i Administracji oraz Ekonomiczno-Socjologiczny. Ponadto w ramach Uczelni działało 6 jednostek międzywydziałowych: Studium Nauk Politycznych, Studium Wojskowe, Studium Wychowania Fizycznego, Studium Języków Obcych, Studium Języka Obcego dla Cudzoziemców oraz Biblioteka Uniwersytecka. Istniało w tym czasie 21 kierunków studiów, a podstawową komórką organizacyjną w ramach wydziału była katedra.

Struktura wydziałowa jednak odznaczała się nadmiernym rozproszaniem, co przysparzało trudności zarówno pod względem naukowym, jak i dydaktycznym oraz organizacyjnym. Kolejna reforma Uniwersytetu poszła więc w kierunku sformowania dużych jednostek-instytutów, zgodnie z zasadą koncentracji działań naukowo-badawczych oraz zasadą odpowiedzialności za przebieg procesów dydaktyczno-wychowawczych. Od 1970 r. podstawową jednostką organizacyjną w ramach wydziału stał się instytut, w skład którego wchodziły poszczególne zakłady.

Uniwersytet Łódzki zrosł się z miastem i regionem. Naukowcy Uczelni wnieśli poważny wkład w opracowanie wieloletniego planu badań na potrzeby Urzędu Miasta o istotnym znaczeniu dla Łódzkiej Aglomeracji Miejskiej. Zawarte w tym planie problemy dotyczą m. in.: modernizacji przemysłu, rozwoju handlu i usług, gastronomii, szeroko pojętego zagadnienia rodziny, odpoczynku, ochrony środowiska naturalnego oraz spraw spółdzielczości mieszkaniowej.

Żywe i bogate są kontakty z uczelniami zagranicznymi. Uniwersytet Łódzki współpracuje z 19 ośrodkami naukowymi: w Związku Radzieckim, Niemieckiej Republice Demokratycznej, Czechosłowacji, Bułgarii, Wietnamie, na Węgrzech, we Francji, Włoszech, w Finlandii i Stanach Zjednoczonych. W ostatnich latach – obok już istniejących – podpisano umowy o współdziałaniu z uniwersytetami: Strasbourg III, Detroit, Macerata, Paris I Panteon-Sorbonne, Lyon II. Obecnie 9 dalszych umów jest przygotowywanych do podpisania, a 17 znajduje się na etapie pertraktacji.

Dorobek przeszło trzydziestoletniej działalności Uczelni stanowi realną podstawę do tworzenia planów naukowych i nowych koncepcji rozwoju Uniwersytetu Łódzkiego w latach następnych – zgodnie z założeniami rewolucji naukowo-technicznej.

Analizowany tekst jest przykładem takiego materiału, który opiera się na pewnym wariancie industrialnie uzasadnianego porządku<sup>2</sup>. Zawartość treściowa pierwszego i drugiego akapitu odpowiada gatunkowi propagandowej kroniki wydarzeń, charakterystycznej dla przekazów PRL. Przedstawione są takie działania, które wiążą się z dużą aktywnością, ciężką pracą i wysiłkiem podejmowanymi dla wspólnego dobra (stworzenia w Łodzi środowiska akademickiego), wieńczonymi konkretnymi efektami, oraz z poświęceniem. Dynamizmu działaniom opisanym w początkowych fragmentach przydają następujące czasowniki: „powołano do życia”, „zabiegano u władz rosyjskich o zezwolenie”, „próby te wznowiono” oraz rzeczowniki ruchu i aktywności: „dążenia działaczy”, „próby”, „działalność organizatorska”, „działalność naukowo-dydaktyczna”. W warstwie pragmatycznej pojawiają się tak zwane racjonalne argumenty uzasadniające podejmowaną aktywność, a raczej jej cel, czyli powołanie łódzkiej uczelni: „zabiegano [...] o zezwolenie na powołanie w rozwijającym się mieście przemysłowym uczelni technicznej”, „Łódź była w tym czasie nie tylko wielkim centrum przemysłowym, lecz również stolicą dużego województwa oraz siedzibą wielu władz i urzędów, drugim co do liczby mieszkańców miastem w Polsce”. Ten zbudowany z racjonalnych argumentów fragment kończy związek wynikania, stanowiący podtyp związku kauzalnego: „Istniały zatem realne przesłanki i konkretne potrzeby powołania w Łodzi szkół wyższych”, podsumowującą całą konstrukcję argumentacyjną.

W kwestii stylu tego fragmentu należy odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie tożsamości są tu projektowane, a zwłaszcza, w jakim stylu przemawia nadawca. Jest to styl instytucjonalny, odpersonalizowany, biurokratyczny. W związku z tym, że industrialne uzasadnienie porządku, zarówno w wariancie socjalistycznym, jak i kapitalistycznym, odwołuje się do efektywności (co pokazuje analiza gatunkowa) realizującej się masowo (w sensie ekonomicznym sposobem akumulacji kapitału w tej fazie kapitalizmu była produkcja masowa), znika (w sensie ogólnym, kulturowym, a także językowym) jednostka i jej partykularne interesy, a dominują wartości ponadjednostkowe. Analizując tę kwestię pod względem składniowym można stwierdzić, że taki biurokratyczny styl bazuje z jednej strony na

---

<sup>2</sup> Kolejne pojawiające się w tej części pracy *Cité* i ich charakterystykę podają za: Boltanski, Thévenot 1991.

użyciu gramatycznej metafory, zasadzającej się na różnicy między reprezentacjami metaforycznymi, pozbawionymi podmiotów, i niemetaforycznymi, angażującymi konkretne ludzkie podmioty: „bezowocna okazała się akceptacja i poparcie sejmowej komisji oświaty” zamiast na przykład „reprezentanci komisji, mimo że popierali i zaakceptowali...”, „istniały przesłanki i konkretne potrzeby...” zamiast „mieszkańcy Łodzi mieli konkretne potrzeby...” „oddział kształcił”, „oddział pracował...” zamiast „w oddziale kształciły się jednostki...”, „kierunki w bardzo niewielkim stopniu zaspokajały [...] potrzeby...” zamiast „potrzeby studentów były w bardzo niewielkim stopniu zaspokojone”, a z drugiej strony na użyciu formy bezosobowej: „bezsukcesnie zabiegano o zezwolenia na powołanie...”, „próby wznowiono”, „ulożono tu...”, „zrozumiałe, że spowodowało to...”, „brakowało podręczników...” Ukrytą funkcją takich zabiegów jest odebranie mocy sprawczej jednostkom i grupom oraz przekazanie władzy w ręce ponadjednostkowej i ponadgrupowej całości, tym samym zdejmując odium odpowiedzialności za bieg wydarzeń z konkretnych jednostek, a także grup. Te generalizacje, abstrahowanie od konkretnych ludzi i ich działań, wskazują na inną ogólną normę tego industrialnego uzasadnienia, a mianowicie dokonujący się w dziejach postęp, w tym wypadku planowany centralnie, który jest nie do sfłumienia, jest pewną abstrakcyjną siłą.

Pierwszy i drugi akapit oraz ich zwieńczenie akapitem czwartym mają również metaforyczny charakter. Wywołanym obiektem, któremu nadaje się cechy ludzkie, jeśli nie wręcz ponadludzkie, sakralne, jest dekret z 24 maja 1945 r. powołujący Uniwersytet Łódzki: „na mocy [tego aktu] powołano do życia Uniwersytet Łódzki”, „akt stał się urzeczywistnieniem dążeń”, „ma dla Łodzi historyczne znaczenie: realizował długoletnie pragnienia i potrzeby miasta, otwierał nowe szanse i drogi awansu dla mieszkańców Łodzi i regionu. Równocześnie legalizował już uczelnię zorganizowaną i działającą”. Są w tym fragmencie elementy stylu propagandowego i podniosłego, wzmacniającego tożsamość instytucjonalną i realizowane przy użyciu wysoce abstrakcyjnych zwrotów, *de facto* formuł kanonicznych poprzedniego systemu: „realizacja długoletnich pragnień i potrzeb”, „otwarcie nowych szans i dróg awansu”. Mimo tych odwołań do klasycznych peerelowskich związków frazeologicznych, akcentowana mobilność i możliwość kariery stanowią bardziej ogólne wartości industrialnie uzasadnianego porządku.

Ten styl, jednocześnie propagandowy i bezosobowy, jest, by posłużyć się kategoriami Fairclougha, globalnym związkiem semantycznym (zob. więcej w części metodologicznej), czyli odnoszącym się do całego analizowanego fragmentu, a nie pojedynczego jego zdania czy grupy zdań. Jest to podtyp określany jako cel–osiągnięcie celu. W pierwszej kolejności przedstawiony zostaje punkt dojścia, to jest dekret z roku 1945 powołujący Uniwersytet Łódzki, a następnie ilustruje się drogę zmierzającą do osiągnięcia tego punktu. Ukryty wniosek, jaki płynie z tej zależności, jest taki, że ostatecznie to dopiero pod rządami socjalistycznymi, a nie wcześniej, to znaczy w Polsce międzywojennej, udało się powołać uczelnię. Można się w tym miejscu doszukiwać odwołania do wspomnianej koncepcji rozwoju kierowanego



i postępu, na której w dużej mierze oparty był marksizm-leninizm. Kryteriami rozwoju miały być właśnie możliwość wykorzystania środków produkcji i siły roboczej kraju oraz możliwość coraz wszechstronniejszego zaspokajania rosnących potrzeb ludzi. To w PRL rozpoczyna się początek „końca historii”, co podkreślać mają użyte w tym globalnym związku wynikania zdania czasowe. Leksykalnie ten sam efekt retoryczny osiąga się za pomocą takich oto oceniających okres przed powstaniem PRL zwrotów: „bezskutecznie zabiegano...”, „bezowocna okazała się...”, „słuszny projekt odrzuciło...”, „rezultatem działalności była jednak tylko...”, „kierunki nauczania w bardzo niewielkim stopniu zaspokajały...” Taki ciąg wynikania, realizowany w określony semantycznie i leksykalnie sposób, prowadzi do finału, mającego wydźwięk retoryczny – poprzez zabieg powtórzenia – ponowne wskazanie na dekret z maja roku 1945.

Między tym pierwszym biurokratycznym i odpersonalizowanym fragmentem industrialnie uzasadnianego porządku i późniejszą jego kontynuacją na koniec analizowanego tekstu znajduje się fragment – od trzeciego do siódmego akapitu – który ma elementy uzasadnienia domowego. W *Cité* domowym podkreślana jest hierarchia oparta właśnie na wzorcach domowych, co znaczy, że łączące jednostki więzi wynikają z tradycji i naczelnej pozycji ojca, któremu należy się szacunek i lojalność, a który w zamian ofiaruje swoje wsparcie.

W analizowanym fragmencie – w przeciwieństwie do pozostałych – pada akcent na jednostki i ich wspólne działanie, na relacje między nimi, ich hierarchiczną współzależność: są tu tak zwani starsi, którym należy się szacunek i lojalność, których należy brać za wzór oraz tak zwana młodzież, pełna entuzjazmu i chęci do pracy na rzecz wspólnoty. Na poziomie tekstu wyraża się to za pomocą określonych figur i tropów retorycznych. Mamy do czynienia z konstruowaniem w tekście mitu charyzmatycznych jednostek zmieniających bieg historii. Wskazanie w tekście na prof. dr. Teodora Viewegera oraz prof. dr. Tadeusza Kotarbińskiego to typ uprawomocnienia noszący nazwę autoryzacji. Narracja ta jest jednak wpisana w inny, ogólniejszy, odnoszący się już nie do pojedynczych jednostek mit założycielski Uniwersytetu Łódzkiego, zawiera elementy patosu („przystąpił z pasją i energią do organizowania”), elegii (opis śmierci profesora Viewegera), wspólnoty oraz poświęcenia (przykład zdania koncesyjnego: „Z młodzieńczym entuzjazmem i zapałem stanęli wszyscy do pracy, choć było wśród nich wielu ludzi starszych wiekiem, a każdy miał za sobą bolesne i ciężkie przeżycia okupacyjne”).

Od ósmego akapitu następuje prezentacja uniwersytetu. Za pomocą informacji jako pewnego gatunku czytelnik dowiaduje się o działalności dydaktycznej uczelni, zostaje wprowadzony w charakterystyczne dla niej szczegóły administracyjne oraz badawcze. Z punktu widzenia stylu, główny aktor opisywanych działań – uniwersytet – projektowany jest na wzór dużego przedsiębiorstwa, trudniącego się produkcją masową. Semiotycznie rzecz ujmując, zarówno realizacji gatunku, jak i stylu, służą te same zabiegi: wykorzystanie liczbowych figur retorycznych (porównanie stanu z roku 1945/1946 z tym z roku 1977/1978, podanie liczby zatrudnionych osób:



pracowników naukowych, technicznych i administracyjnych, wyszczególnienie powołanych punktów konsultacyjnych uczelni) i zdań czasowych typu „kiedyś/obecnie”, „wczoraj/dziś”. Łącznie zaświadczały one o rewolucyjnych zmianach, a także warunkującej je dużej efektywności pracy. Nie jest to więc informacja, a raczej promocja, w której fakty zostają dobrane i przedstawione w ten sposób, by służyć określonej prezentacji obiektu promowanego.

Ostatnie akapity to kontynuacja gatunku informacyjnego, gdzie mówi się o strukturze uczelni, jej wydziałów i instytutów, o współpracy z miastem oraz stylu dużego przedsiębiorstwa. W tym wypadku informacja zawiera również elementy promocyjne:

Struktura wydziałowa jednak odznaczała się nadmiernym rozproszeniem, co przysporzyło trudności zarówno pod względem naukowym, jak i dydaktycznym oraz organizacyjnym. Kolejna reforma poszła więc w kierunku sformowania dużych jednostek-instytutów, zgodnie z zasadą koncentracji działań naukowo-badawczych oraz zasadą odpowiedzialności za przebieg procesów dydaktyczno-wychowawczych.

Mimo że mamy tu do czynienia ze związkami koncesyjnymi i wynikania, a więc służącymi z założenia wyjaśnianiu, argumentowaniu, a nie tylko opisywaniu, ogólnikowemu raportowaniu, sugeruje się jednak jedynie możliwe rozwiązanie, nie ma mowy o alternatywach, z góry formułuje się krytykę („nadmierne rozproszenie”), która nie wnika w szczegóły i dodatkowo wzmocniona jest wyliczeniem kolejnych trudności (zdania addytywne): „trudności naukowe, dydaktyczne i organizacyjne”. Wszystko to sprawia, że trudno ten fragment określić jako informacyjny.

Wątek dotyczący działań na rzecz miasta skonstruowany został przy użyciu podobnej strategii semantycznej: milcząco zakłada się zasadność współpracy, tworzenie wieloletniego planu badawczego, a całość przedstawia w języku oceniających ogólników: „poważny wkład”, „o istotnym znaczeniu”.

W porządku industrialnym, o czym przekonuje analiza gatunków i stylów, ceni się efektywność, ciężką pracę i przede wszystkim gotowość poświęcenia się dla dobra wyższego rzędu. Określony poziom zaangażowania na rzecz tego systemu skutkuje zawsze, jak się podkreśla, określonymi korzyściami: od nagród po możliwość kariery i uzyskanie wpływowych pozycji. Formami bezpieczeństwa oferowanymi zaangażowanym w system industrialny i stanowiącymi jednocześnie dodatkowe uzasadnienie porządku są, zgodnie z jego efektywnościową naturą, centralizm i planowanie (długoterminowe). Dokładnie rzecz ujmując, system uznany jest za oparty na poczuciu sprawiedliwości i za przyczyniający się do wspólnego dobra dzięki, z jednej strony, planowanym i scentralizowanym działaniom naukowo-badawczym („poważny wkład w opracowanie wieloletniego planu badań na potrzeby Urzędu Miasta o istotnym znaczeniu dla Łódzkiej Aglomeracji Miejskiej”), a z drugiej dzięki działaniom dydaktyczno-wychowawczym („poważny wkład do ogólnopolskiego programu kształcenia nauczycieli”).

Analizowany tekst wskazuje, że mamy do czynienia ze specyficznym rodzajem hybrydy dyskursów: z jednej strony nacisk na elementy wspólnotowe, a z drugiej budowanie atmosfery centralizacji i biurokracji, choć należy zaznaczyć, że zdecydowanie więcej tu, o czym przekonuje sama analiza, elementów charakterystycznych dla uzasadnienia industrialnego niż domowego.

Spółeczeństwo industrialne do swojego rozwoju potrzebowało mas zaangażowanych w pracę dla przemysłu, bo tylko tak, jak wierzone, zapewni się wysoką stopę kumulacji i przyspieszy tempo rozwoju gospodarczego. Ponadto, silne było wśród elit i grup dominujących przekonanie, że nauka i technika są siłami wytwórczymi społecznego rozwoju. Wypracowany więc został taki rodzaj uprawomocnienia, który nadał „domową” i tym samym „ludzką” twarz porządkowi industrialnemu. W analizowanym przypadku owo domowe uzasadnienie określa, by użyć terminu Boltanskiego i Thévenota, format inwestycji, czyli podstawowy warunek wstępny stabilności każdego systemu, przez powiązanie wartości industrialnych ze zobowiązaniem i poświęceniem na rzecz wspólnoty (akademickiej czy szerzej państwowej).

Poniżej zamieszczona została tabela (tab. 1), będąca efektem zastosowania kategorii konstruktu *Cité* dla dokonanej w tej części analizy materiału pierwszego.

Tabela 1

**Industrialne uzasadnienie porządku z elementami uzasadnienia domowego**

| Wymiary                            | Semantyczny repertuar                                      | Wybrane markery tekstowe                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                  | 2                                                          | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Sposoby akumulacji kapitału</b> | duże przedsiębiorstwa, produkcja masowa                    | gramatyczna metafora, retoryka liczb                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Norma ogólna</b>                | efektywność, wydajność, postęp, wielkość, produkcja masowa | retoryka liczb, liczbowych porównań, zdania czasowe, zdania addytywne                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Wzór osobowy</b>                | aktywność rozumiana jako praca, wysiłek, ale i pasja       | leksyka wzmożonej aktywności i czynu, pasji                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Sprawiedliwość</b>              | merytokracja ceniąca efektywność                           | język arbitralnych twierdzeń, abstrakcji, autoryzacji, retoryka liczb i wielkich kwantyfikatorów: „Absolwenci Uniwersytetu zasilali głównie zakłady i instytucje Łodzi i dawnego województwa łódzkiego, gdzie występował znaczny niedobór kadr z wyższym wykształceniem. Obecnie pracowników z dyplomami tej uczelni można spotkać w całej Polsce” |

Tabela 1 (cd.)

| 1                     | 2                                                                           | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Motywacja</b>      | możliwość kariery, pozycje władzy, ale i lojalność wobec tradycji, przodków | leksyka antycypacji nagród, sukcesu i kariery: „Wielu z nich [pracowników naukowych] zdobyło wysoką pozycję i reprezentuje Uniwersytet Łódzki w nauce polskiej i światowej, a liczne nagrody państwowe i resortowe są dowodem uznania dla pracy i naukowej działalności uczelnianego środowiska”; epitetety oraz wyrażenia abstrakcyjne i oceniające: „[Dekret] otwierał nowe szanse i drogi awansu...”; zdania addytywne i rozwinięcia, ale i leksyka patosu oraz poświęcenia |
| <b>Bezpieczeństwo</b> | centralizm, długoterminowe planowanie                                       | zdania wynikania, język arbitralnych twierdzeń                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Źródło: oprac. własne.

### 3.3.2. Informator z 2005 r.

Przyjrzyjmy się teraz materiałom z roku 2005; analizowany tekst nosi tytuł *Z dziejów łódzkiego środowiska akademickiego* i dzieli się na część poświęconą historii i terażniejszości uczelni.

#### *Z dziejów łódzkiego środowiska akademickiego*

Uniwersytet Łódzki, w porównaniu z innymi uniwersytetami polskimi, jest uczelnią młodą. Próby powołania do życia szkoły wyższej w Łodzi, typowo przemysłowym ośrodku leżącym w granicach zaboru rosyjskiego, podejmowano już w połowie XIX wieku. W roku 1869 powstała Wyższa Szkoła Rzemieślnicza. Jednak dopiero po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku, starania środowiska łódzkiego zmierzające do powołania wyższej uczelni przyniosły efekty.

W 1921 roku powstał Instytut Nauczycielski, kształcący i dokształcający nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Nie miał on jednak uprawnień uniwersyteckich. Do II wojny światowej w Łodzi funkcjonowało również Wyższe Seminarium Duchowne, które powstało i rozpoczęło działalność w 1921 r.

W latach 1924–1928 istniała w Łodzi Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Ekonomicznych (WSNSiE). Celem jej działalności było dokształcanie pracowników administracji państwowej i samorządowej w ramach dwuletnich, wieczorowych studiów realizowanych na dwóch wydziałach: Społeczno-Administracyjnym i Finansowo-Ekonomicznym. Wykładali w niej między innymi: Jerzy Kurnatowski – historyk myśli ekonomicznej i znawca dziejów gospodarczych, Jan Stanisław Lewiński – ekonomista, historycy – Henryk Mościki i Michał Sokolnicki oraz etnograf – Stanisław Poniatowski. W latach 1925–1928 działało Stowarzyszenie Słuchaczy Absolwentów Wyższej Szkoły Nauk Społecznych i Ekonomicznych w Łodzi „Bratnia Pomoc” oraz Koło Naukowe Ekonomistów. Siedzibą uczelni był gmach Gimnazjum Zgromadzenia Kupców przy ulicy Gabriela Narutowicza numer 68.

W 1928 roku z inspiracji Magistratu m. Łodzi powstał Instytut Prawa Administracyjnego. Jego głównym organizatorem był doktor Tadeusz Hilarowicz – profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Celem Instytutu było dokształcanie pracowników samorządowych i państwowych w dziedzinie prawa administracyjnego. Nie został on przekształcony w samodzielną wyższą uczelnię i zakończył działalność ze względu na utworzenie w Łodzi w roku 1928 Oddziału Wolnej Wszechnicy Polskiej (WWP).

Inauguracja pierwszego roku akademickiego w Łódzkiej Wszechnicy odbyła się w budynku szkoły powszechnej przy ulicy Nowotargowej (dzisiaj dra Seweryna Sterlinga) numer 24. We wspomnianym gmachu udostępniono Wszechnicy kilka sal z możliwością ich wykorzystania w godzinach popołudniowych oraz pomieszczenia na sekretariat i kwesturę. Rada Miejska wyznaczyła stałe subsydlum na rzecz nowo powstałej uczelni. Początkowo filia łódzka dzieliła się na trzy wydziały: Humanistyczny (z kierunkami – filozoficznym, polonistycznym i historycznym), Pedagogiczny, Nauk Politycznych i Społecznych (z kierunkami – ekonomicznym, samorządowym i prawnym). W późniejszym czasie utworzono także Wydział Nauk Matematycznych i Przyrodniczych. W uczelni działały również – Studium Kultury Polskiej, Studium Handlowe oraz Studium dla Księgowych. Liczba studentów w poszczególnych latach była różna i wynosiła od 163 do 645 osób. Studia trwały 4 lata. Przez pierwsze dwa lata istniało tak zwane „Collegium”, na kolejnych dwóch obowiązywała specjalizacja.

Wśród naukowców i dydaktyków Oddziału Łódzkiego Wszechnicy znaleźli się: Jan Dylík, Józef Litwin, Edward Rosset, Stefania Skwarczyńska.

Na wzór warszawskiej Bratniej Pomocy Akademickiej powstały w Łodzi dwa stowarzyszenia samopomocy – Samopomoc Bratnia Studentów WWP oraz Towarzystwo Bratniej Pomocy Studentów WWP. Obie organizacje wykazywały się znaczną aktywnością. Wydawały skrypty, organizowały biura pośrednictwa pracy, przychodziły z pomocą uboższym słuchaczom udzielając im pożyczek, na przykład na uregulowanie czesnego. Dnia 1 grudnia 1937 roku, przy ulicy Polskiej Organizacji Wojskowej 3/5, odbyła się uroczystość wmurowania kamienia węgielnego pod gmach Łódzkiego Oddziału Wszechnicy. Do końca okresu międzywojennego oddano budynek w stanie surowym zamkniętym. Pozostałe prace wykonano już po II wojnie światowej.

Wówczas zrealizowały się dążenia łódzkich intelektualistów do utworzenia uczelni uniwersyteckiej.

Profesor Teodor Vieweger, ostatni wieloletni rektor Wolnej Wszechnicy Polskiej, praktycznie pełniący swoje obowiązki również w latach okupacji, po przybyciu do Łodzi, wraz z grupą profesorów byłej WWP podjął starania o utworzenie „Państwowego Uniwersytetu – Wolnej Wszechnicy”.

Dekret o utworzeniu Uniwersytetu Łódzkiego podpisany został dnia 24 maja 1945 roku. Przewidywał on, że uczelnia składać się będzie z trzech wydziałów: Humanistycznego, Matematyczno-Przyrodniczego i Prawno-Ekonomicznego. Następnie powołano wydziały Lekarski oraz Stomatologiczny i Farmaceutyczny. Zostały one oddzielone w 1950 roku, po utworzeniu w Łodzi Akademii Medycznej. W 1956 roku do uniwersytetu włączono Państwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną, w roku 1961 – Wyższą Szkołę Ekonomiczną, zaś w roku 1991 przyłączono do UŁ Filię Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie.

#### *Uniwersytet Łódzki dzisiaj*

Obecnie w skład Uniwersytetu Łódzkiego wchodzi 11 wydziałów: Biologii i Ochrony Środowiska, Ekonomiczno-Socjologiczny, Filologiczny, Filozoficzno-Historyczny, Fizyki i Chemii, Matematyki, Nauk Geograficznych, Nauk o Wychowaniu, Prawa i Administracji, Studiów Międzynarodowych i Politologicznych, Zarządzania. W roku akademickim 1998/1999 powstała Filia Uniwersytetu w Tomaszowie Mazowieckim. Prowadzone są w niej studia zaoczne i wieczorowe na kierunkach: informatyka, ekonomia, zarządzanie i marketing, administracja, turystyka i rekreacja oraz dzienne na kierunku informatyka.

Łącznie w UŁ kształci się ponad 41 tysięcy słuchaczy na 28 kierunkach studiów, pod dydaktyczną opieką 2243 nauczycieli akademickich, w tym 225 profesorów.

Podstawowa część studentów uczy się na studiach dziennych. Jednak w ostatnich latach coraz dynamiczniej rozwija się system studiów zaocznych i wieczorowych.

Zróżnicowane są poziomy kształcenia – od kolegiów, poprzez studia zawodowe, do magisterskich.

Najwyższą rangą cieszą się takie dyscypliny, jak: biologia, ekonomia i socjologia, następnie chemia, fizyka, dyscypliny filologiczne, filozofia i historia, geografia, matematyka, prawo.

Biorąc pod uwagę oceny działalności naukowo-badawczej dokonywane systematycznie przez Komitet Badań Naukowych, Uniwersytet Łódzki plasuje się w czołówce uniwersytetów polskich.

W rankingach polskich uniwersytetów, przeprowadzanych przez krajowe czasopisma, nasza uczelnia sytuowana jest zazwyczaj obok uczelni warszawskiej, krakowskiej i poznańskiej.

W ciągu 60 lat istnienia Uniwersytetu Łódzkiego dyplom ukończenia otrzymało ponad 125 tysięcy słuchaczy.

Od 1952 roku w Uniwersytecie Łódzkim działa Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, pierwsza tego typu placówka w Polsce.

W uczelni tworzone są od kilku lat wyodrębnione ze struktur wydziałowych ośrodki naukowo-badawcze, jak na przykład Ośrodek Badań Europejskich, Ośrodek Badań i Studiów Przekładowych, Ośrodek Naukowo-Badawczy Europejskiej Polityki Przestrzennej i Rozwoju Lokalnego, Ośrodek Badawczy Myśli Chrześcijańskiej, Ośrodek Naukowo-Badawczy Problematyki Kobiet, Ośrodek Polskiego Komitetu Współpracy z Alliance Française oraz Regionalny Ośrodek Informacji Patentowej. Przy UŁ działa Studium Języka Angielskiego.

Tu też mamy do czynienia, jak pokażą analizy, z hybrydą dyskursów, dysproporcją między konkretnymi porządkami wartości. Z jednej strony, w pierwszym fragmencie poświęconym historii powstania uczelni, wykorzystuje się inspiracyjno-obywatelskie uzasadnienie porządku. Akcentuje się więc wartości intelektualno-etyczne, sugeruje natchnienie działających jednostek, świętość i dar łaski, jaki otrzymali kierujący nimi przedstawiciele, a także uzasadnienie wspólnotowe i prospołeczne, stanowiące ekspresję zbiorowej woli. Z drugiej strony natomiast pojawia się uzasadnienie rynkowe (z elementami uzasadnienia industrialnego i projektowego), gdzie podkreśla się znaczenie wartości pragmatycznych, użytkowych i efektywnościowych, liczy umiejętność wyszukiwania zyskowych inwestycji, ale i ciągle nowych możliwości (rozwoju), niekoniecznie wiązanych bezpośrednio z zyskiem finansowym.

### 3.3.2.1. „Historia”

Gatunkowo jest to informacja podana w formie opisu historii uczelni. Większość zdań ma charakter sprawozdawczy, informacyjny, ale to wybór tych, a nie innych wydarzeń w opisie ma znaczenie perswazyjne i odpowiada regułom określonego uzasadnienia. Co więcej, bardziej wnikliwa analiza pokazuje, że nie tylko dobór tych zdań, ale one same są często pozainformacyjnej natury.

Okres przygotowań, podejmowania prób powołania w Łodzi szkoły wyższej przynosi efekty w momencie osiągnięcia czegoś w rodzaju opisywanej

przez autorów koncepcji *Cité* stanu łaski, za który uznają akcentowany w tekście moment odzyskania przez Polskę niepodległości w roku 1918. Wykorzystana tu zostaje inna niż w przypadku tekstu z roku 1978 strategia semantyczna. Mimo że oba teksty mają charakter autoreferencyjny, inne momenty historyczne stanowią dla nich przedmiot prezentacji, co wzmacnia zasadność posłużenia się koncepcją *Cité*. Można tym samym mówić o sposobach obecności/nieobecności semantycznej czy też semantycznego uważniania/unieważniania pewnych kwestii. Szczegółowo rozpisany jest okres międzywojnia za pomocą opisu konkretnych działań – inspiracji, jak je tu określam, czyli czynności podejmowanych na rzecz powstania coraz to nowych jednostek kształcących przez grupę osób, które pozostawały pod wpływem cieszących się dużym uznaniem publicznym postaci:

W 1928 roku z inspiracji Magistratu m. Łodzi powstał Instytut Prawa Administracyjnego. Jego głównym organizatorem był doktor Tadeusz Hilarowicz – profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Celem Instytutu było dokształcanie pracowników samorządowych i państwowych w dziedzinie prawa administracyjnego.

To te kolejno opisywane inspiracje, a nie okres PRL, uznane są za kamienie milowe łódzkiej akademickości. Okres PRL sumuje się w dwóch zdaniach o charakterze informacyjnym, bezosobowym, bez problematyzowania skomplikowanej przeszłości (przeskok w tekście z roku 1961 – włączenia do UŁ Wyższej Szkoły Ekonomicznej – do roku 1991, przyłączenia filii Akademii Wychowania Fizycznego). Tu też mamy do czynienia z mitem założycielskim, rozpisany jako globalny związek wynikania: odzyskanie niepodległości mobilizuje do wzmożonej aktywności (dokładne przedstawienie poszczególnych etapów) na rzecz edukowania młodych Polaków traktowanych tu jako „przyszłość ojczyzny”.

Pierwszy akapit i użyta w nim leksyka czynu: „próby powołania”, „starania” oraz następujące po tym akapicie kolejne opisy stoją niejako w opozycji do wyjściowej konstatacji, że „Uniwersytet Łódzki, w porównaniu z innymi uniwersytetami polskimi, jest uczelnią młodą”. Mimo że nie ma tu zdania koncesyjnego, wydaje się, że cały tekst dotyczący historii uczelni potraktować można jako globalne zdanie koncesyjne, którego treść daje się sformułować następująco: „Mimo że Uniwersytet Łódzki jest uczelnią młodą, to wszystkie poniżej opisane fakty z jego historii wskazują, że nie jest to do końca prawda”. Z następnego zdania wynika, że pierwsze próby „podejmowano już w połowie XIX wieku”, charakterystyczne jest tu użycie nie obojętnego skądinąd aksjologicznie słowa „już”. W tym samym zresztą zdaniu zastosowano jeszcze inną strategię semantyczną, mianowicie podwójnej racjonalizacji nieudanych prób powołania uczelni – ze względu na naturę miasta w tamtym okresie i kontekst polityczny: „Uniwersytet Łódzki [...] jest uczelnią młodą. Próby powołania do życia szkoły wyższej w Łodzi, typowo



przemysłowym ośrodku leżącym w granicach zaboru rosyjskiego, podejmowano już w XIX wieku”.

Wspomniane osiągnięcie „stanu łaski” po odzyskaniu przez Polskę niepodległości zapoczątkowuje okres połączonych działań (inspirowanych przez konkretnych profesorów czy przedstawicieli władz miasta) zmierzających do powołania uczelni. W kolejnych latach do roku 1937 powstają coraz to nowe ośrodki wyższego kształcenia, a kierują nimi bądź biorą aktywny udział w ich funkcjonowaniu wybitni polscy badacze. Mnogość tych faktycznych zdań zaświadczać ma o bogatej genezie łódzkiego ośrodka akademickiego. Każdy nowy akapit jest manifestacją niemal zbiorowego natchnienia owych sprzymierzonych sił naukowych i politycznych, i opisuje kolejną właściwie wykorzystaną inspirację, rozpisaną za pomocą semantycznych zdań addytywnych oraz rozwinięcia, a także zdań czasowych i szczegółowo objaśnianą przy użyciu zdań koncesyjnych (zob. więcej część metodologiczna), takich jak:

W 1921 roku powstał Instytut Nauczycielski, kształcący i doksztalcający nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Nie miał on jednak uprawnień uniwersyteckich. [oraz] W latach 1924–1928 istniała Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Ekonomicznych (WSNSiE). Celem jej działalności było doksztalcanie pracowników administracji państwowej i samorządowej w ramach dwuletnich, wieczorowych studiów realizowanych na dwóch wydziałach, Społeczno-Administracyjnym i Finansowo-Ekonomicznym. Wykładali w niej między innymi...

Jednak osiągnięcie „stanu łaski” wiąże się z ważnym w sensie narodowym wydarzeniem, stąd i następujące po nim działania uznać należy za przedłużenie obywatelskiego zrywu, przejaw zbiorowej woli, szczególnie woli inteligentnej, do utworzenia w Łodzi uczelni. Opisywany okres wspiera aktywność (rozumiana nie jako praca, ale działalność intelektualna i symboliczna) „świętych” tamtej epoki, czyli osób cieszących się dużym społecznym zaufaniem: historyka myśli ekonomicznej, znawcy dziejów gospodarczych oraz etnografa. Te autoryzacje są ciekawie zbudowane pod względem językowym: już bez tytułów i stopni, a zatem atrybutów biurokratycznej maszyny, jak wyglądało to w przypadku tekstu z lat 70. ubiegłego wieku, a raczej z akcentem na symboliczne uniwersum działających, niejako prekursorów konkretnych gałęzi nauki w tym regionie.

Znaczenie pozostałych podmiotów – w tym wypadku studentów – mierzone jest ich pracą u podstaw, pracą społeczną, dobroczynnością i międzyludzkimi relacjami, towarzyszącymi działalności naukowej: „Obie organizacje wykazywały się znaczną aktywnością. Wydawały skrypty, organizowały biura pośrednictwa pracy, przychodziły z pomocą uboższym słuchaczom udzielając im pożyczek, na przykład na uregulowanie czesnego”.

Styl tej historycznej części jest formalny, projektujący określoną tożsamość instytucjonalną kolejnych wcieleń szkolnictwa łódzkiego na terenie Łodzi. To jednak nie instytucja biurokratyczna, jak w poprzednio analizowanym tekście,



ale instytucja symbolizująca powagę i świętość organu kształcącego z jednej strony, a z drugiej realizująca obywatelską misję kształcenia, wychowania i pomocy. Wzniosłość uczelni i jej pewne oderwanie od działających na jej rzecz jednostek budują gramatyczne metafory i formy bezosobowe: „We wspomnianym budynku udostępniono Wszechnicy kilka sal z możliwością ich wykorzystania...”, „Utworzono w późniejszym czasie także...”, „Na wzór warszawskiej Bratniej Pomocy Akademickiej powstały w Łodzi dwa stowarzyszenia samopomocy...”

Tylko tak przedstawiona uczelnia może realizować misję dydaktyczną i wcielać w życie wartości wolnej nauki, czyli wartości intelektualno-etyczne – wskazuje się na przykłady instytucji kształcących i dokształcających „pracowników administracji samorządowej i państwowej”, czyli osób ważnych nie dla przemysłu, ale dla kraju, dla wolnej Polski. Ów zarówno święty rys uczelni (nieinstrumentalny charakter wiedzy), jak i jej społeczną misję widać już na poziomie leksyki: „Wolna Wszechnica”, „Towarzystwo Bratniej Pomocy Studentów”.

Ta dyskursowa hybryda, powstała z połączenia, jak wspomniano we wstępie do tej części analizy, dwóch typów uzasadnień – inspiracyjnego i obywatelskiego, tłumaczy projektowany przez siebie świat takimi formami legitymizacji, które cechowały najwcześniejszą postać kapitalizmu. Zasady sprawiedliwości oparte są na wzorcu społecznym, gdzie silniejsi pomagają słabszym; dzięki owym relacjom społecznym i dobroczynności zapewnia się w tym systemie bezpieczeństwo. Dążenie do powołania uczelni i zorganizowania w Łodzi prężnego środowiska akademickiego jest celem samym w sobie, obywatelskim obowiązkiem w wywołanej ojczyźnie.

Skorzystanie w informatorze z uzasadnienia inspiracyjnego jest zabiegiem celowym, pomyślanym najpewniej jako przeciwwaga dla bogatych w elementy pragmatyczne i efektywnościowe współczesnych wizji i reprezentacji uniwersytetu. W podobnej roli uzasadnienie to spotkać można w tekstach i materiałach z dziedziny zarządzania (Chiapello, Fairclough 2002). Wykorzystanie natomiast w analizowanym fragmencie uzasadnienia obywatelskiego to przejaw, jak się wydaje, jakiejś uniwersalnej tendencji – topos obywatelskości jest dziś wykorzystywany przez wiele krajów w Europie Zachodniej. Odnaleźć w tym uzasadnieniu można też, rzecz jasna, uwarunkowane kontekstowo treści, zwłaszcza szczególnie rys tożsamości narodowej Polaków związany z rolą elit symbolicznych i inteligencji jako kolektywnego nośnika oraz depozytariusza wartości narodowych poprzez tworzenie kultury narodowej, a także jej pedagogiczną transmisję.

Poniżej, podobnie jak w poprzednio analizowanym fragmencie, znajduje się tabela podsumowująca wyniki tej części analizy (tab. 2).

Tabela 2

**Inspiracyjno-obywatelskie uzasadnienie porządku**

| <b>Wymiary</b>                     | <b>Semantyczny repertuar</b>                                                                                                                                            | <b>Wybrane markery tekstowe</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Sposoby akumulacji kapitału</b> | instytucje formalne, kształcą-<br>ce i wychowujące                                                                                                                      | gramatyczna metafora, autory-<br>zacje intelektualistów, leksyka<br>edukacyjna („dokształcanie”, „na-<br>ukowcy i dydaktycy”) i obywatel-<br>ska („Wolna Wszechnica Polska”,<br>„Studium Kultury Polskiej”); styl<br>sprawozdawczy                                                                                                                                                                               |
| <b>Norma ogólna</b>                | wartości intelektualno-etyczne,<br>społeczne, wolna nauka, wie-<br>dza jako wartość autoteliczna                                                                        | autoryzacje naukowców i dydakty-<br>ków, leksyka prometejska („Samo-<br>pomoc Bratnia Studentów”,<br>„Towarzystwo Bratniej Pomocy<br>Studentów”, „pomoc uboższym<br>studentom”)                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Wzór osobowy</b>                | manifestacja natchnienia po-<br>przez realizację kolejnych in-<br>spiracji w sensie organizator-<br>sko-oświatowym, ciekawość<br>poznawcza, mądrość, dobro-<br>czynność | czasowniki i rzeczowniki czynu,<br>zdania addytywne i rozwinięcia,<br>autoryzacje naukowców i dydak-<br>tyków, leksyka prometejska                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Sprawiedliwość</b>              | sprawiedliwość domowa, spo-<br>łeczna                                                                                                                                   | leksyka prometejska                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Motywacja</b>                   | wiedza, dążenie do realizacji<br>wspólnego celu, służby ojczy-<br>źnie                                                                                                  | leksyka obywatelska, globalny<br>związek wynikania: od „Próby po-<br>wołania do życia szkoły wyższej<br>w Łodzi [...] podejmowano już po-<br>łowie XIX wieku” do „Wówczas<br>zrealizowały się dążenia łódzkich<br>intelektualistów do utworzenia<br>uczelni uniwersyteckiej” i da-<br>lej: „profesor Teodor Vieweger<br>[...] podjął starania o utworzenie<br>»Państwowego Uniwersytetu –<br>Wolnej Wszechnicy«” |
| <b>Bezpieczeństwo</b>              | relacje międzyludzkie, dobro-<br>czynność                                                                                                                               | leksyka prometejska                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Źródło: oprac. własne.

### 3.3.2.2. „Uniwersytet Łódzki dzisiaj”

To tekst z gatunku informacji handlowej, gdzie przedstawiona zostaje szczegółowa oferta, z akcentem na wielość i różnorodność wyboru. Cały tekst złożony jest z fragmentów będących odpowiedzią na wymogi stawiane uczelniom przez edukacyjny rynek Unii Europejskiej i ich mniejszą bądź większą korektę wprowadzoną przez krajowe mechanizmy wewnątrzuczelniane.

W konsekwencji styl, jakiego użyto w ulotce prezentującej Uniwersytet Łódzki, jest połączeniem stylów, które określiłabym jako biurokratyczny i handlowy. Uczelnia występuje jako przedmiot i jednocześnie podmiot tej czystej (pozbawionej elementów ukrytej perswazji, wyrafinowanej reklamy lub promocji) transakcji handlowej; jest testowana jak produkt, zgodnie z określonymi z góry niekwestionowanymi standardami, przynależnymi wszelkim dobrom rynkowym: liczba kierunków, liczba studentów, pracowników akademickich, pozycja w rankingach, jakość kształcenia oraz dodatkowe cechy, jak okołouniwersyteckie jednostki w rodzaju Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców.

Wzór osobowy w tym systemie zakłada, przynajmniej tak jest to suponowane, że najaktywniejsi spośród studentów (klientów) będą potrafili rozeznaczyć się w ofercie i wybrać opcję dla siebie najbardziej opłacalną. Taka umiejętność dostosowania się do zmieniającej się koniunktury na rynku edukacyjnym to zakładana konieczność. Są tu elementy tak zwanego projektowego uzasadnienia, gdzie akcent kładzie się na elastyczność, zdolność do adaptacji.

W sensie dyskursowym uzasadnienie rynkowe przypomina uzasadnienie industrialne: chodzi tu też o kryterium ilościowe (liczby jako figury retoryczne) i o masowość kształcenia. O rynkowej naturze tego dyskursu świadczy jednak podkreślanie różnorodności oferowanych na rynku dóbr (studia dzienne, zaoczne, wieczorowe, zróżnicowane poziomy kształcenia, różne dyscypliny nauki, studium języków obcych, wyodrębnione ze struktur wydziałowych ośrodki naukowo-badawcze). Natomiast akcentowanie ich rozliczalności (mechanizmy ewaluujące działalność, jak KBN, w domyśle ograniczające marnotrawienie środków finansowych i stanowiące narzędzie w rękach wymagającego klienta, kierującego się kryterium użyteczności) to już element projektowego uzasadnienia. Ten efekt wielości i różnorodności wzmacniają semantyczne związki addytywne.

Podobnie jak w dyskursie industrialnym ważne jest kryterium efektywności, ale w tym wypadku pojęte jako wolny przepływ produktów i usług na konkurencyjnym rynku („uczelnie warszawska, krakowska, poznańska”), który to proces musi być rentowny i zostać poddany regulacji, co nie oznacza, jak w porządku industrialnym, centralizacji. Przez regulację rozumiem odniesienia do Komitetu Badań Naukowych systematycznie oceniającego działalność naukowo-badawczą oraz czasopism porównujących polskie uniwersytety i nadające im rangę (oba przypadki w sensie językowym stanowią przykłady zastosowania autoryzacji).

Typowo rynkowym elementem jest kategoria zysku: rentowne okazuje się dla włączonych w system inwestowanie w dyscypliny o „najwyższej randze”; z duchem epoki idą też inicjatywy pozawydziałowych ośrodków naukowo-badawczych, czyli mówiąc nie wprost, opłaca się angażowanie w badania europejskie, wschodnie, inicjowanie amerykańskich centrów zarządzania; to jednocześnie instytucjonalne sygnały dla jednostek chcących wykorzystać nadarzącą się okazję – kariery w tych kierunkach. W tym sensie jest tu coś z projektowego porządku uzasadnienia, gdzie w sieciowości relacji, zdolności do rozszerzania korzyści z tych wielopoziomowych relacji widzi się główne atuty budowania przewagi konkurencyjnej.

Rynkowe uzasadnienie porządku opiera się zatem na rynkowym typie sprawiedliwości, który jest bezpośrednio związany z zarządzaniem przez cele (w tym wypadku określane unijnie) oraz z merytokracją ceniącą efektywność (element wspólny z industrialnym uzasadnieniem). Motywację określają, na poziomie ukrytych założeń, czynniki pragmatyczne (konieczność zdobycia wyższego wykształcenia) oraz użyteczne (uzyskanie dyplomu dobrej uczelni), a bezpieczeństwo zapewnia system kontroli (jakości nauczania).

Poniżej znajduje się tabela mieszcząca zbiorcze rezultaty ostatniej części tej analizy (tab. 3).

Tabela 3

**Rynkowe uzasadnienie porządku  
z elementami uzasadnienia industrialnego i projektowego**

| Wymiary                            | Semantyczny repertuar                                                                                                              | Wybrane markery tekstowe                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                  | 2                                                                                                                                  | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Sposoby akumulacji kapitału</b> | duże przedsiębiorstwa, zróżnicowana i zmienna produkcja                                                                            | retoryka liczb, zdania addytywne                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Norma ogólna</b>                | różnorodność, wielość, masowość, efektywność, rentowność, jakość                                                                   | retoryka liczb, zdania addytywne, autoryzacje instytucjonalne                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Wzór osobowy</b>                | elastyczność, łatwość adaptacji do zmiennego otoczenia, dobra orientacja w rynku ofert, wykorzystywanie coraz to nowych możliwości | Presupozycje typu: „Największą rangą cieszą się takie dyscypliny, jak: biologia, ekonomia i socjologia...”, „W uczelni tworzone są od kilku lat [...] Ośrodek badań Europejskich, Ośrodek Naukowo-Badawczy Europejskiej Polityki przestrzennej i Rozwoju Lokalnego, Ośrodek Naukowo-Badawczy Problematyki Kobiet...” |

| 1                     | 2                                                                                                             | 3                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Sprawiedliwość</b> | sprawiedliwość rynkowa<br>wyznaczona celami zmieniającej się koniunktury,<br>merytokracja ceniąca efektywność | zдания addytywne, retoryka liczb                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Motywacja</b>      | konieczność zdobycia wykształcenia i dalsza konieczność dokończania oraz z tym związana możliwość kariery     | presupozycje: „Łącznie w UŁ kształci się ponad 41 tysięcy słuchaczy [...] Coraz dynamiczniej rozwija się system studiów zaocznych i wieczorowych. Zróżnicowane są poziomy kształcenia – od kolegów, poprzez studia zawodowe, do magisterskich”. |
| <b>Bezpieczeństwo</b> | ewaluacja i rozbudowany system kontroli jakości kształcenia                                                   | leksyka ewaluacyjna                                                                                                                                                                                                                             |

Źródło: oprac. własne.

### 3.4. Podsumowanie

Analizowane teksty, traktowane jako sytuacje empiryczne, ilustrują podstawowy dylemat dyskursu szkolnictwa wyższego w Polsce, a także w innych krajach europejskich. Ten dylemat dotyczy relacji między nowoczesną ideą europejskiego uniwersytetu opartego na modelu Humboldtowskim i amerykańską ideą uniwersytetu przedsiębiorczego opartego na mechanizmie rynkowym. Jak wynika z przeprowadzonych tu analiz empirycznych, sprzęgnięcie tych różnych idei i sposobów funkcjonowania uniwersytetu prowadzi do kształtowania się nowego zhybrydowanego porządku dyskursu, zbudowanego z różnorodnej konfiguracji stylów, gatunków oraz dyskursów, i odwołującego się do różnorodnych uzasadnień, a więc tym samym do powstania nowego porządku społecznego w systemie szkolnictwa wyższego, czyli koegzystencji różnych wartości, interesów, wzorów postępowania, działań i oddziaływań społecznych oraz osobistych, społecznych i instytucjonalnych tożsamości.

Mimo tych różnorodności mamy do czynienia, jak pokazały analizy, z pewnym porządkiem, regularnością występowania określonych uzasadnień. Szerzej zakrojone badania mogłyby pokazać, na ile połączenie inspiracyjno-obywatelskiego uzasadnienia z uzasadnieniem rynkowo-projektowym stanowi uniwersalny wzór komunikowania. W następnym rozdziale podjęta zostanie próba unaocznienia, że za tą zróżnicowaną gamą uzasadnień stoi konkretny projekt społeczeństwa

zakładający konkretny wzór człowieka mającego realizować ów projekt. Z wąsko pomyślanego zaś punktu widzenia, odnoszącego się do systemu szkolnictwa wyższego, chodziłoby tu o pewien instytucjonalny wzór uprawiania nauki, kształcenia i prowadzenia badań empirycznych, składających się w konsekwencji na ten ogólny projekt. Jak wskażą kolejne analizy, projekt ów wspiera się nie tyle na mechanizmie hybrydyzacji (interpretacja cząstkowa), który opisywałam w tym rozdziale, ile jest wynikiem zjawiska konflacji, czyli łączenia w jedną całość elementów (tożsamości osób i grup, koncepcji świata) wcześniej traktowanych jako odrębne całości (interpretacja rozszerzająca).

## ROZDZIAŁ 4

### **Obszary potencjalnej pozorności w dyskursie systemu szkolnictwa wyższego jako ilustracja nowych struktur władzy i zasad kontroli**

#### **4.1. Rozumienie pozorności**

Bezpośrednią inspiracją do podjęcia zagadnienia pozorności była koncepcja działań pozornych Jana Lutyńskiego (charakterystyka tej koncepcji przeprowadzona została w części teoretycznej niniejszego opracowania), szczególnie jej dojrzały kształt, w którym zawarte są tropy skłaniające do analizy pod kątem etnograficznym, akcentującej obok perspektywy etycznej (ustalenie warunków logicznych odróżnienia działań autentycznych, skutecznych i użytecznych od działań pozornych) perspektywę emiczną (ustalenie, co same jednostki definiują jako pozorność) oraz związaną z tym kontekstową wielowymiarowość znaczeń (ustalenie, czy działania pomyślane jako autentyczne okazują się takimi w toku realizacji).

Krytyczna analiza dyskursu, której perspektywę tutaj przyjmuję, opisuje dyskurs w kategoriach języka w działaniu/w użyciu; tak jak w wielu innych koncepcjach, między innymi pragmatycznych, podkreśla się tu perswazyjność jako inherentny składnik użycia/działania. W tym podejściu retoryki nie traktuje się więc tylko jako wyrafinowanego sposobu perswadowania odbiorcy, że argumenty nadawcy są ważne i uzasadnione. Retoryka jest tu częścią ogólnej teorii wiedzy i komunikacji, w której odrzucona została możliwość odkrycia absolutnej i nieziennej prawdy, a język uznany za perswazyjny z samej swej natury (Brown 1983). Z tego punktu widzenia, zgodnie z którym retoryka jest nierozzerwalnie związana z epistemologią, pojawia się ważne pytanie o to, które retoryki mogą być, i na jakich zasadach, uznane za odnoszące się do rzeczywistości, a które jedynie do jej przejawu, do pozoru.

Odpowiedź odnaleźć można w przywoływanej już koncepcji Ossowskiego, gdzie dokonane zostaje rozróżnienie wartości deklarowanych i realizowanych. Każda komunikacja ma swoją techniczną, informacyjną stronę i stronę moralną, związaną z zaangażowaniem nadawcy w określony system wartości (Brown 1983). W tej samej mierze język nie jest przezroczysty, ale jest zawsze politycznym zjawiskiem, konstytuującym strukturę władzy i autorytetu. Komunikat, w którym treści przekazywane *explicite* nie tworzą spójnej całości, w którym elementy werbalne, denotacyjne nie są zgodne z elementami niewerbalnymi,



relacyjnymi, w którym treść danego komunikatu nie jest zgodna z zasadami i założeniami obowiązującymi w danej domenie dyskursu stanowi pewną możliwość dla pojawienia się sfery pozorów i mechanizmu wytwarzania działań pozornych. Sama niespójność jednak nie jest jeszcze pozornością.

#### **4.2. Obszary potencjalnej pozorności w systemie szkolnictwa wyższego – zarys teoretyczny**

Komunikowanie publiczne w obrębie systemu szkolnictwa wyższego jest interesującym z poznawczego punktu widzenia przykładem obszaru o dużym potencjale generowania sfery pozorów. Jak pokazywałam to we wcześniejszym rozdziale, a jeszcze dokładniej w części teoretycznej, kreślone uwarunkowania zewnętrzne, ale i wewnętrzne przekształcenia w tym systemie prowadzą – najogólniej rzecz ujmując – do sytuacji, w której zaczyna on być penetrowany przez logikę systemu organizacji i zarządzania, a zatem charakterystyczne dla niej wartości i wzory postępowania oraz do pewnego stopnia sposób funkcjonowania zaczynają przenikać do systemu szkolnictwa wyższego. W konsekwencji podstawowe wartości dla systemu gospodarki, jak kalkulatoryność, efektywność, skuteczność, rozliczalność i elastyczność włączone zostają w obszar zdominowany do tej pory przez wartości, takie jak prawda, etyka, autonomia, autorytet, wolność badań i nauczania. Wzajemnemu przenikaniu się obu systemów towarzyszyć powinny zmiany o charakterze rekontekstualizacyjnym, czyli zmiany kontekstu, w którym treści są przekazywane i nabywane, oraz reklasyfikacyjnym, tzn. zmiany charakteru różnicowania między treściami (Bernstein). Bez tego rodzaju procesów możemy mieć do czynienia z dziedziną pozorów, a w jej ramach z pozornymi działaniami. Niewspółmierność systemów wartości kultury akademickiej i komercyjnej nie może bowiem zostać przekroczona tylko i wyłącznie przy udziale instrumentów natury administracyjnej; wymaga krytycznego namysłu nad społecznymi źródłami tego procesu zmiany oraz nad jego funkcjami.

Tego dylematu, wynikającego z przenikania systemów, nie można sprowadzić do dysjunkcji za pomocą spójnika „albo”. Oznaczałoby to bowiem w tym wypadku taką dysjunkcję: albo uczelnia wyższa jako sprawnie zarządzana firma, podporządkowana wolnorynkowym kryteriom efektywności, skuteczności i elastyczności, w której wartości takie jak prawda, autorytet, etyka stanowią czysty rytuał i ornamentykę, nieprzystające do nowych reguł gry, albo tradycyjna struktura akademicka, próbująca dążyć za duchem czasów, tym samym włączająca się w procesy produkcji wiedzy stosowanej i kształcenia specjalistów, które tylko pozornie odznaczają się użytecznością, czyli tylko pozornie służą społeczeństwu opartemu na wiedzy, a mogą się wręcz okazać szkodliwe. Mimo że tak radykalnie postawiony dylemat nie ma odzwierciedlenia w rzeczywistości, nie oznacza to, że

określone jego człony w mniejszym lub większym stopniu nie znajdują zastosowania i tym samym nie stanowią obszaru potencjalnej pozorności. Unaocznieniu tych tez będzie służyła poniższa część wywodu.

Zanim jednak do niej przystąpię, pragnę uczynić ważną uwagę z punktu widzenia charakteru działań pozornych w obecnej rzeczywistości, a więc pod wieloma względami innej niż ta, jaką opisywał Jan Lutyński<sup>1</sup>. Otóż podkreślał on, że jednym z definicyjnych kryteriów działania pozornego jest powszechna prywatna wiedza na temat bezużyteczności lub szkodliwości określonego działania oraz niemożność wyrażenia tej wiedzy w przestrzeni publicznej. W sytuacji wolności słowa, a także w warunkach postępującej ponowoczesnej konfuzji rzeczywistości, do głosu dochodzi, zdaniem wspomnianego autora, nowy typ działań pozornych – działania neopozorne, co do których panuje powszechne przekonanie o ich co najmniej częściowej użyteczności. Koncepcja działań neopozornych w warunkach „miękkiego kapitalizmu” istotnie nabiera znaczenia, co pokazuję w części empirycznej. Z punktu widzenia ideologii kapitalistycznej pewne działania są użyteczne, jednak w rzeczywistości mogą okazać się szkodliwe w kontekście osiągnięcia celu oficjalnego i tę ostatnią ewentualność chcę wyraźnie podkreślić.

### 4.3. Obszary potencjalnej pozorności w systemie szkolnictwa wyższego – rezultaty empiryczne

Za materiały badawcze posłużą informatory akademickie, jeden pochodzący z uczelni państwowej, a drugi z uczelni prywatnej. Pobieżna analiza pokazuje, że przekazy te mają cechy wspólne o charakterze formalnym (w obu przypadkach mamy do czynienia z ofertą edukacyjną przedstawioną przy wykorzystaniu narzędzi autopromocji i promocji oraz z nakłonieniem do wyboru oferty przy użyciu instrumentów reklamy) i treściowym (tematyczna struktura materiałów jest wysoce zbliżona: wprowadzenie to list do odbiorców, następnie informacje o nadawcy, szczegółowy opis oferty oraz zakończenie w postaci zasad rekrutacji). Tutaj skoncentruję się na analizie listów stanowiących wprowadzenie do tych informatorów.

#### 4.3.1. Analiza pierwszego listu

Dlaczego warto studiować na X<sup>2</sup>?

Jesteśmy **największym spośród jedenastu wydziałów** YZ. Obecnie na X jest zatrudnionych 335 pracowników naukowo-dydaktycznych, w tym 84 profesorów i doktorów habilitowanych.

<sup>1</sup> Na tę kwestię zwrócił mi uwagę Marek Czyżewski.

<sup>2</sup> W przypadku trzech kolejnych listów analizowanych w tym rozdziale poproszona zostałam o zamaskowanie, mimo publicznego ich charakteru, prawdziwych tożsamości nadawców. Nie ma to wpływu na przebieg wywodu i prezentację ostatecznych rezultatów.

Studia oferowane na naszym X **cieszą się dużym powodzeniem** wśród absolwentów szkół średnich. Aktualnie studiuje około 10 tys. studentów, co stanowi ponad 25% wszystkich studentów YZ. X jest **jedną z najlepszych pod względem poziomu naukowego** jednostek YZ, **posiadającą najwyższą kategorię „1”** w rankingu Komitetu Badań Naukowych.

Szczególny wpływ na współczesne kierunki zainteresowań w naszym środowisku wywarły takie znakomitości intelektualne jak: A, B, C...

Od kilku lat zapraszamy na wykłady dziekańskie **najwybitniejszych przedstawicieli nauk a i b**. Gościliśmy m. in. A, B, C...

Oferujemy możliwości kształcenia na 7 kierunkach studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. W ramach kierunków a są to: **a', a'', a'''**, oraz w ramach kierunków b: **b' i b''**. Umożliwiamy również studia w systemie wieczorowym i zaocznym. Osobom pragnącym kontynuować edukację proponujemy studia podyplomowe współfinansowane przez Unię Europejską oraz stacjonarne i niestacjonarne studia doktoranckie w zakresie a i b.

Zapewniamy zajęcia dydaktyczne w różnych **ośrodkach regionalnych i pozaregionalnych**. Kształcimy na studiach a pierwszego stopnia (licencjackich) w zamiejscowych ośrodkach dydaktycznych w A, B, C, i Filii YZ w D oraz na b w E.

Wielu naszych wychowanków i nauczycieli akademickich pełniło zaszczytne funkcje w życiu publicznym kraju: A – A', B – B', C – C'...

Od lat **rozszerzamy współpracę z wieloma zagranicznymi uczelniami**. Wyróżniający się studenci mają możliwość pogłębiania wiedzy na wielu uczelniach europejskich w ramach dynamicznie rozwijającego się programu SOCRATES. W ramach tego programu mamy podpisane umowy z 23 ośrodkami zagranicznymi.

Dzięki podpisanej umowie z YZ' w G studenci X mają możliwość udziału w cyklicznych seminariach organizowanych w G'.

**Aktywnie wspieramy uczestnictwo studentów w konferencjach i sesjach naukowych.**

Dużą popularnością cieszy się aktywność młodzieży w **samorządzie studenckim, 11 kolach naukowych i stowarzyszeniach** działających w naszym środowisku.

X dysponuje nowoczesnym sprzętem komputerowym w 11 pracowniach obsługujących zajęcia z informatyki na wszystkich kierunkach studiów. Zapewniamy ponadto ciągły dostęp do Internetu w ogólnodostępnej kawiarence. Studenci i pracownicy mają możliwość korzystania z bogatych zbiorów bibliotek funkcjonujących przy X. W budynkach X znajdują się również dwa bufety i jedna z najlepiej funkcjonujących stołówek studenckich w Z.

Zapraszam do zapoznania się z informacjami umieszczonymi na naszej stronie **www.xyz.pl**.

**Zachęcam do wnikliwej lektury informatora i wyboru naszego X jako miejsca przyszyłych studiów.**

Tekst ten należy do gatunku ulotki rekrutacyjnej; mamy do czynienia z jawną perswazją (już w tytule pojawia się zwrot „Dlaczego warto studiować na X?” antycypujący strategię argumentacyjną, która służyć ma przekonaniu odbiorcy o wartości studiowania na X). Mechanizm reklamy i autopromocji jest w tym przypadku uruchamiany najbardziej rozpowszechnionymi środkami: są więc zabiegi wytluszczenia określonych fragmentów tekstu, strategie legitymizujące nadawcę o charakterze ilościowym („335 pracowników naukowo-dydaktycznych, w tym 84 profesorów i doktorów habilitowanych”, „10 tys. studiujących studentów”), jakościowym – użycie superlatywów („największy z X”, „najlepszy poziom naukowy”, „najwyższa kategoria”, „najwybitniejsi przedstawiciele nauk a i b”) oraz tak zwane autoryzacje, rozumiane jako odwołanie do autorytetów,

w tym przypadku do osób mających w przeszłości wpływ na kierunek rozwoju dydaktycznego i badawczego X, a także osób zaproszonych na wykłady i byłych studentów oraz pracowników – obecnie ważne osobistości sfery publicznej.

Co więcej, dla zjednania odbiorców i dalszego uwiarygodnienia nadawcy stosuje się styl osobowy i bezpośredni; świadczą o tym następujące elementy: zdjęcie przedstawiciela władz X w prawym górnym rogu tekstu oraz jego własnoręczny podpis, użycie pierwszej osoby liczby pojedynczej w dwóch ostatnich liniijkach analizowanego fragmentu: „Zapraszam do zapoznania się z informacjami umieszczonymi na naszej stronie...” i „Zachęcam do wnikliwej lektury informatora i wyboru X jako miejsca przyszłych studiów”. Te wskazane cechy tekstu są charakterystyczne dla współczesnego ukonwersowanego (związanego z osłabieniem rozróżnienia między językiem pisanym a mówionym, z demokratyzacją języka w kierunku codziennej konwersacji per „ty”) sposobu komunikowania się instytucji komercyjnych, a coraz częściej także instytucji publicznych, o czym była już mowa w poprzednim rozdziale. Poza tymi oczywistymi markerami ukonwersowania tekst wydaje się w dalszej części bardziej zwykłą informacją handlową niż ulotką rekrutacyjną. Jednak i tu odnaleźć można wskaźniki ukonwersowania, np. użycie pierwszej osoby liczby mnogiej przez nadawcę: „Jesteśmy największym spośród...”, „od kilku lat zapraszamy na wykłady dziekańskie...”, „Gościliśmy, m. in. ...” jest rodzajem strategii autoprezentacji, polegającej na identyfikowaniu głównych aktorów i wzajemnej między nimi relacji. To nie bezosobowa instytucja, ale „my” zwracamy się do „was-studentów” bezpośrednio i przedstawiamy swoją działalność, która dzięki temu wydaje się bardziej wiarygodna. Następne przykłady zastosowania tej formy zwracania się do odbiorcy to: „oferujemy możliwość kształcenia...”, „umożliwiamy również studia...”, „osobom pragnącym kontynuować edukację proponujemy...” Te ostatnie stanowią przykład użycia modalności epistemicznej. Za jej sprawą akcentowane są otwierające się przed potencjalnym studentem X możliwości, a nie, jak to jest w przypadku modalności deontycznej, konieczność spełnienia określonych wymogów, by zostać studentem X.

Gdy odniesiemy konkluzje płynące z analiz na poziomie tekstu i praktyk dyskursywnych do ich społecznych efektów: tożsamości aktorów i ich wzajemnych relacji, niespójność kontekstu rynkowego z nowoczesną domeną akademicką staje się wyraźna. Widać przede wszystkim różnicę w kwestii autorytetu: między tradycyjną asymetryczną relacją wyposażonego w autorytet uniwersytetu i jego studentów a orientacją komercyjną, w której student-klient staje się w pewnym sensie autorytetem, wyposażonym w możliwość wyboru spośród różnych dóbr i usług dostępnych na rynku. Wykorzystanie reklamy i autopromocji prowadzić może do zakwestionowania autorytetu uczelni, a zatem godzić w jeden z oficjalnych celów uniwersytetu związany z rolą nadawania znaczeń. Poza tym, uniwersytet jako instytucja wcześniej niekwestionowana, ucieleśnienie prawdy i etyki, włącza się w aktywność, która opiera się na instrumentalnym wykorzystaniu owych wartości; w reklamie symuluje się zarówno całą komunikację, jak i jej aktorów.

W tym samym fragmencie znajdujemy jeszcze jeden interesujący poznawczo przykład niespójności sfery deklaracji i sfery realizacji. Na podstawie wcześniejszych cytowań z ulotki rekrutacyjnej odczytać można tożsamość nadawcy jako podmiotu funkcjonującego na rynku edukacyjnym, dodajmy, podmiotu o dużym znaczeniu. Oferowane przez niego usługi są bowiem bardzo konkurencyjne: wysokiej jakości potwierdzonej zewnętrznymi atestami („Jesteśmy największym spośród jedenastu wydziałów YZ”. „Obecnie na X jest zatrudnionych 335 pracowników naukowo-dydaktycznych, w tym 84 profesorów i doktorów habilitowanych”. „X jest jedną z najlepszych pod względem poziomu naukowego jednostek YZ, posiadającą najwyższą kategorię »1« w rankingu Komitetu Badań Naukowych”) i dużej różnorodności wzbogaconej o dodatkowe urozmaicenia – istnieje możliwość kształcenia na wielu różnych kierunkach stacjonarnych i niestacjonarnych, studiach dyplomowych, doktoranckich, w ośrodkach regionalnych i pozaregionalnych, w wielu zagranicznych uczelniach, możliwość uczestnictwa w szeroko rozumianym życiu studenckim (samorząd, koła naukowe, stowarzyszenia) oraz możliwość korzystania z nowoczesnego sprzętu komputerowego i ciągłego dostępu do Internetu.

Te cytowane paragrafy przeplatają się z paragrafami, w których mamy do czynienia z odwołaniem do repertuaru nowoczesnego uniwersytetu, w tym przypadku do istniejącego tu kiedyś środowiska intelektualnego („Szczególny wpływ na współczesne kierunki zainteresowań w naszym środowisku wywarły takie znakomitości intelektualne, jak: A, B, C...”), którego wspólnotowa natura przenika niejako współczesną działalność tej instytucji (użycie pierwszej osoby liczby mnogiej, gdy mowa o „naszym Wydziale”, „naszym środowisku” czy „naszych nauczycielach”).

Włączenie wartości akademickich w pole komercyjne, które, jak wynika z analizy, jest w tym wypadku polem dominującym, nosi znamiona konfliccji, czyli zjawiska wzmiankowanego przeze mnie w zakończeniu poprzedniego rozdziału, a odnoszącego się do wiązania wcześniej autonomicznych całości w jeden byt, w jedną tożsamość. Konflicja w wypadku tego tekstu wyraża pozytywistyczny z natury projekt połączenia wartości moralnych z wartościami technologicznymi. Odsłanianiem jego ukrytych założeń zajmował się między innymi Habermas, gdy pisał o wierze pozytywistów w to, że z poznania praw przyczynowych można uzyskać pewność co do praw normatywnych (Habermas 1983, s. 370–402)<sup>3</sup>. To pozytywistyczne przekonanie zyskuje, jak próbuję udowodnić w kolejnych analizach, na znaczeniu retorycznym także w czasach współczesnych, w stadium ponowoczesnym, a więc w jakiejś mierze postpozytywistycznym.

---

<sup>3</sup> Tu dodać jednak trzeba, że saintsimonizm nie zakładał przecież naiwnej sprawczej mocy „technologii industrialnego podziału pracy” wobec moralności; rola wierzeń odgrywała też zasadniczą rolę u Augusta Comte’a. Habermas zaś jako spadkobierca marksizmu rozlicza pozytywizm w duchu krytyki ideologii, a więc w kategoriach techno-ekonomicznych determinacji świadomości.

W przypadku tego tekstu mamy do czynienia z sytuacją, w której wskazania na wspólnotę uczonych nabierają cech instrumentalnych i służą promocji X jako sprawnie działającego przedsiębiorstwa. Podstawowa niespójność między wspólnotą uczonych czy też korporacją uniwersytecką a korporacją o charakterze komercyjnym wynika z faktu, że w tej ostatniej rządzi prawo zysków i strat, i stąd zabiega ona w warunkach silnej konkurencji o jak największy nabór; wszelkie odwołania do kategorii „my” mają więc charakter interesowny. Ilustracją tego zjawiska jest między innymi wieloznaczne ze swej natury słowo „warto” w tytule listu („Dlaczego warto studiować na X?”). Identyfikacja wskaźników komercyjności pozwala na zaklasyfikowanie studiowania do wartości instrumentalnych, gdzie akcentuje się możliwość. W innym przypadku odczytalibyśmy to słowo w porządku konieczności-powinności, poprzez który studiowanie nabiera charakteru normatywnego: studiowanie jako wartość sama przez się, autoteliczna.

### 4.3.2. Analiza drugiego listu

Drodzy Studenci,  
z ogromną przyjemnością i radością każdego roku witam kolejne grupy młodych ludzi, zdecydowanych na kształcenie na naszej uczelni.

Jestem przekonany, że dokonujecie dobrego wyboru! X w Z od lat cieszy się dobrą opinią środowiska akademickiego i sukcesywnie, każdego roku poprawia swoją pozycję na rynku szkół wyższych. Nasze przedsięwzięcia mają coraz większy wpływ na życie naukowe, kulturalne i społeczne regionu z. Ponadto oferta X spełnia wszystkie kryteria najważniejszego dokumentu weryfikującego przygotowania uczelni do współpracy w zjednoczonej Europie – Traktatu Bolońskiego.

Mogę Was zapewnić w imieniu władz i dydaktyków, że dokładamy wszelkich starań, by czas, który spędzicie w X był dla Was najlepszym, najbardziej twórczym okresem życia. Robimy wszystko, by wspomagać Wasze talenty i kreatywność, by uczyć Was, drodzy Studenci, samodzielności i radzenia sobie na coraz bardziej wymagającym i trudnym rynku pracy. Zapewniam, że X to miejsce, w którym wspierane są wszystkie ciekawe pomysły, w którym doceniamy i promujemy aktywność młodzieży. Można się o tym szybko przekonać. Oferta X i jakość nauczania gwarantują z kolei samorealizację każdemu z Was. Potwierdzeniem moich słów może być opinia Państwowej Komisji Akredytacyjnej, która pozytywnie oceniła wszystkie nasze kierunki studiów.

Wiemy, że wiedza i rozwój osobowości to obecnie najlepsza i najpewniejsza inwestycja. To sprawia, że Wasz rozwój jest także naszym rozwojem.

Dlatego życzę Wam, drodzy Studenci, wielu sukcesów w nauce.

W tym liście zabieg połączenia różnych porządków wartości jest jeszcze wyraźniejszy niż w liście poprzednim. W pierwszej kolejności mamy odwołanie do początków zachodniej myśli, wyrażające się w łacińskim zwrocie *Sapere Aude* (po polsku „Miej odwagę posługiwać się własnym rozumem”), które umieszczone jest wzdłuż marginesu tekstu i wydrukowane ozdobnym drukiem. W prawym górnym rogu znajduje się natomiast zdjęcie przedstawiciela władz uczelni na dekorowanym krześle, w todzie i w gronostajach, co odsyłać ma odbiorcę



do klasycznych wartości akademickich, a zwłaszcza autorytetu i autonomii uczonego, także uniwersytetu, akcentowanych szczególnie silnie w wieku XIX. W samym tekście nadawca miejscami posługuje się także leksyką tak zwanej nowej pedagogii, instrumentalnego progresywizmu, o których pisałam w części teoretycznej. Wskazuje się w nich na podmiotowość ucznia/studenta, na jego potrzeby, a jednocześnie to zorientowanie na samorozwój, samodyscyplinę w konkretny sposób służyć ma społeczeństwu: „Robimy wszystko, by wspomagać Wasze talenty i kreatywność”, „uczyć samodzielności i radzenia sobie na [...] trudnym rynku pracy”, „Oferta X i jakość nauczania gwarantują samorealizację”, „wiedza i rozwój osobowości to obecnie najlepsza i najpewniejsza inwestycja”. Ów język nowej pedagogii wyraża się też poprzez użycie drugiej osoby liczby mnogiej w stosunku do odbiorcy: „Mogę Was zapewnić...”, „by uczyć Was samodzielności...”, „dlatego życzę Wam...” i naprzemienne zwracanie się w pierwszej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej: „z ogromną przyjemnością [...] witam kolejne grupy młodych ludzi...”, „Jestem przekonany, że...”, „Zapewniam, że...” oraz „doceniamy i promujemy aktywność młodzieży”, „Robimy wszystko, by...”, „Wasz rozwój jest także naszym rozwojem”. Są w tym tekście wreszcie zwroty typowe dla leksyki zarządzania: „X [...] każdego roku poprawia swoją pozycję na rynku szkół wyższych”, „promujemy aktywność młodzieży”, „wiedza [...] to [...] najpewniejsza inwestycja”, „nasze przedsięwzięcia mają coraz większy wpływ na...”, „oferta X spełnia wszystkie kryteria...”

W przypadku tego tekstu, co paradoksalne, mniej jest napięcia związanego z mieszaniem systemów wartości akademickich i komercyjnych. Tym pierwszym przyznana zostaje bowiem od początku w sposób graficzny rola ornamentu, rola wartości reprezentacyjnych, a w samym tekście otwarcie mówi się o powiązaniu edukacji z rynkiem pracy, jeśli nawet nie o podporządkowaniu tej pierwszej drugiejmu. To zresztą jedno z podstawowych założeń instrumentalnego progresywizmu.

Próba połączenia języka nowej pedagogii z językiem nowoczesnego zarządzania wymaga natomiast oddzielnego komentarza. Mamy tu do czynienia z jeszcze innym typem konflicji niż opisywany wcześniej. Nie jest ona specyficzna dla dyskursu X; przeciwnie, wraz ze zmianą koncepcji wiedzy, jej orientacji i organizacji w kierunku dostosowania do instytucjonalnych potrzeb współczesnego społeczeństwa, zwłaszcza jego funkcji kontrolnych, szeroko pojęte instytucje edukacyjne zaczynają przyswajać tę nową logikę łączenia dwóch różnych porządków symbolicznych przynajmniej na poziomie dyskursu. Ta sama logika rządzi sferą współczesnych systemów zarządzania, szczególnie w ich miękkiej wersji, co pokazuję dalej, porównując komunikaty akademickie i komunikaty pochodzące z wielkich korporacji. Na czym polega więc ów zabieg konflicji? Otóż na poziomie otwartej komunikacji w analizowanym liście, a także we wspomnianych przekazach, promuje się ogólnie pojęty indywidualizm w sferze



tożsamości, praktyk i wyznawanych wartości (to w porównaniu z tradycyjną koncepcją edukacji znaczne rozszerzenie ich zakresu i zestawu): „dokładamy [...] starań, by czas [...] w X był [...] najbardziej twórczym okresem życia”, „Robimy wszystko, by wspomagać Wasze talenty i kreatywność”, „Oferta i jakość nauczania gwarantują [...] samorealizację każdemu z Was”; w takich warunkach studiowanie nosi cechy wartości autotelicznej, sokratycznej (wiedza to samorozwój). Na poziomie ukrytym zaś instytucjonalizuje się uprawomocnione sposoby funkcjonowania i kształtuje ujednolicone struktury mentalne; z listu odczytać można, jaki wzór studenta jest promowany w X: to osoba, która musi być kreatywna, innowacyjna, samodzielna, zaradna, aktywna, zorientowana na uczenie się przez całe życie i na sukces. W tym kontekście studiowanie może być odczytane w inny sposób: staje się wartością instrumentalną (wiedza to inwestycja).

Ten opisany na poziomie praktyk komunikacyjnych zabieg jest możliwy dzięki zastosowaniu na poziomie tekstu gatunku hortatywnego, według zasad którego w dużej mierze napisany jest ten tekst. To pewien typ perswazji ukrytej, w której pozornie opisuje się tylko daną sytuację, dany stan rzeczy, rozwój wydarzeń czy procesów, najczęściej w sposób silnie nacechowany aksjologicznie, a w rzeczywistości towarzyszy temu hortatywny cel – dostarczenie odbiorcy zalecenia, instrukcji działania w pożądanym przez nadawcę kierunku. Realizacji tego służy zastosowanie w tekście dialektyki modalności: możliwości i konieczności, co dodatkowo czyni tekst i kreowane przez niego efekty społeczne wieloznacznymi. Tam, gdzie mamy do czynienia z modalnością epistemiczną, akcentowana jest możliwość; wrażenie otwierającej się przed odbiorcą szansy, okazji wzmacnia obecność wielkich kwantyfikatorów: „wszelkich starań”, „robimy wszystko”, „wspierane są wszystkie ciekawe pomysły”, „gwarantują samorealizację każdemu z Was” oraz zdania addytywne, polegające na wyliczaniu w następujących po sobie zdaniach kolejnych korzyści studiowania w X. W kwestii modalności deontycznej – z jednej strony znajduje się tu przykład takiej jej odmiany, w której wskazuje się na konieczność. To konieczność zdobywania przez odbiorcę „wiedzy i rozwoju osobowości”, nosząca znamiona bezalternatywności „obecnie”, „na coraz bardziej wymagającym i trudnym rynku pracy”. Z drugiej jednak strony, konieczność ta jest upozorowana na normatywne zobowiązanie nadawcy: język zapewnień („Jestem przekonany...”, „Mogę Was zapewnić”, „zapewniam, że...”) i poświęcenia w służbie odbiorcy („dokładamy wszelkich starań”, „robimy wszystko, by wspomagać”, „doceniamy i promujemy aktywność młodzieży”).

Przekaz ten zawiera jeszcze inne elementy, które rozpatrywać można z punktu widzenia działań pozornych i które służą pośrednio instytucjonalizacji tych rzekomo zindywidualizowanych w kontekście potrzeb poszczególnych przyszłych studentów wyborów. Niemal w całym tym fragmencie zastosowano zabieg zrównania zdań stwierdzających fakty (sytuacji obecnej) z prognozami

(sytuacją przyszłą), w efekcie którego możliwość wolnego wyboru stojącego przed potencjalnym kandydatem na studenta X została mu odebrana w sensie komunikacyjnym, a w zamian zaoferowano mu całą gamę pseudomożliwości – bo wiodących do nieposiadającego alternatywy celu, a zatem stanowiących konieczność: „witam kolejne grupy młodych ludzi, zdecydowanych na kształcenie na naszej X” (jeszcze nie są zdecydowani), „Jestem przekonany, że dokonujecie dobrego wyboru!” (wybór nie został jeszcze dokonany), „Mogę Was zapewnić [...], że dokładamy wszelkich starań, by czas, który spędzicie w X był dla Was najlepszym, najbardziej twórczym okresem życia” (jeszcze nie wiadomo, że spędzą w X ten czas). „Robimy wszystko, by wspomagać Wasze talenty i kreatywność...” („robimy” zamiast „zrobimy”). „Oferta X i jakość nauczania gwarantują z kolei samorealizację każdemu z Was” (gwarantują” zamiast „zagwarantują”).

Zauważone w całym liście prawidłowości stanowią odzwierciedlenie szerszego procesu coraz ściślejszego powiązania zmian zachodzących w sferze życia osobistego z procesami ustanawiania stosunków społecznych na bardzo dużą skalę, czyli czegoś, co – za Talcottem Parsonsem – nazywa się zinstytucjonalizowanym indywidualizmem. Gwałtowny rozwój nowoczesności, związany z wyzwoleniem od tradycyjnych zobowiązań i systemów wierzeń, doprowadził do sytuacji, w której pojawiła się cała gama uprawomocniających ideologii i przekonań, o czym wspominałam już wielokrotnie. Istotnym pytaniem stało się scharakteryzowanie specyfiki społecznej kontroli. Odpowiedzią wydaje się kontrola interpersonalna (zamiast interpozycyjnej), właściwa nowej koncepcji wiedzy edukacyjnej, prowadząca potencjalnie do głęboko przenikającej, intruzyjnej formy socjalizacji w warunkach rozchwiania systemu przekonań i ładu moralnego (Bernstein 1990<sup>a</sup>). Nowa pedagogia pełni więc w istocie funkcje autoregulacyjne, a nie dydaktyczne. Obu systemom: edukacyjnemu, ale także organizacji i zarządzania, o czym przekonują poniższe fragmenty, przypadły w tych nowych warunkach funkcje kontrolne – poprzez określone wzory komunikacji (praktyki dyskursywne) przekazują one dominujące kategorie kulturowe i stosunki władzy. Instytucje edukacyjne – jako takie – od zawsze były agendami kontroli społecznej, w systemie produkcji natomiast funkcjonują wyspecjalizowani kontrolerzy społeczni, na przykład specjaliści od marketingu czy *human resources*. Mówiąc językiem narzędzi proponowanych przez cytowanego już tu wielokrotnie Bernsteina, nowa koncepcja wiedzy edukacyjnej rozszerza zakres i zestaw praktyk społecznych w ramach stosunku pedagogicznego; jest jednak zawsze ograniczona, jak widzieliśmy, wymogiem wysokiego konsensu ideologicznego, co z kolei zmniejszać musi autonomię partnerów relacji i czynić ich tożsamości mniej wyraźnymi. Nowy kod edukacji, mimo że akcentuje bezpośredni osobowy charakter relacji pedagogicznej, pełnię osobowości i afektywność, czyli cechy swoiste dla solidarności mechanicznej, na głębszym poziomie analizy okazuje się typowy dla solidarności organicznej (brak wyraźnych tożsamości, specyficzne kompetencje).

#### **4.3.2.1. Uniwersalny mechanizm ideologiczny – analiza porównawcza sposobu komunikowania uczelni i przedsiębiorstwa**

Analizie poddany zostanie list umieszczony we wstępie informatora rekrutacyjnego do jednej z międzynarodowych firm audytorsko-doradczych, mających swoją siedzibę także w Polsce. Postaram się pokazać, że różnorodność wartości, do których są w tekście odwołania, ma swój porządek. Podobnie było w przypadku listu z uczelni prywatnej, gdzie obecny tam bezład komunikacyjny uporządkowany został zgodnie z pewną ukrytą i opisaną przeze mnie szczegółowo regułą, o której, co warto zaznaczyć, projektujący list nie do końca najpewniej zdawali sobie sprawę.

Listy obu instytucji, zarówno uczelni prywatnej, jak i firmy doradczej, są do siebie podobne. Zwrócić trzeba uwagę nie tylko na treść zawartych w nich komunikatów, ale także na formę ich przekazywania, to jest na pewne wzory komunikowania (działania) oraz na zasoby interpretacyjne, czyli ideologie, które się poprzez te treści i formy manifestują. Z tego podobieństwa wnioskuje o uniwersalnym charakterze omawianego mechanizmu komunikacyjnego.

Poniżej przedstawiona została treść listu pochodzącego z firmy doradczej:

Wybierając pierwszą pracę podejmujecie ważną decyzję. W dzisiejszej rzeczywistości gospodarczej, kto chce odnieść sukces zawodowy, powinien uważnie zaplanować swoją karierę. Wybór pracodawcy musi być przemyślany, tu nie powinno być miejsca na przypadkowość. X to firma, która od pierwszego dnia włączy Was w realizację ciekawych projektów audytowych, podatkowych i doradczych, stworzy szanse rozwoju, zagwarantuje możliwości zdobycia wiedzy praktycznej i będzie wspierać w realizacji planów zawodowych.

W X będziecie zdobywali doświadczenie, pracując dla firm z różnych sektorów, zarówno międzynarodowych koncernów, jak i firm polskich różnej wielkości. Klienci cenią nas za wiedzę, profesjonalizm i twórcze podejście do rozwiązywania problemów. W X będziecie mieli okazję nieustannie podnosić kwalifikacje, korzystać z wiedzy i doświadczeń naszej firmy na całym świecie.

Pracę w X rozpoczniecie cyklem szkoleń. Nauka technik badania sprawozdań finansowych, rachunkowości, prawa podatkowego zapewni Wam solidne przygotowanie merytoryczne do podjęcia pracy. W X czeka Was ciągły rozwój zawodowy. Umożliwiamy pracownikom uzyskanie kwalifikacji, takich jak: biegły rewident, doradca podatkowy, audytor wewnętrzny, audytor systemów informatycznych lub biegły w dziedzinie wycen. Najlepsi mają szanse zdobyć międzynarodowe doświadczenie, pracując w biurach X w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech.

Szukamy najlepszych – osób komunikatywnych, konsekwentnych, wytrwałych, posiadających zdolność analitycznego myślenia i umiejętność pracy w zespole. W pracy będzie Wam potrzebna wyobraźnia, dyscyplina, umiejętność efektywnej współpracy z klientami. My pomożemy Wam zaplanować ciekawą, pełną wyzwań ścieżkę kariery. W X nie będziecie marnować swoich talentów.

Celem wprowadzającego do informatora listu jest niewątpliwie zwrócenie uwagi odbiorcy i nakłonienie go do wyboru prezentowanej oferty, czyli rekrutacji do firmy X. Najbardziej ogólną zastosowaną tu strategią argumentacyjną

jest następujący format: diagnoza sytuacji/problemu i propozycja rozwiązania. Z punktu widzenia semantyki mamy więc do czynienia z globalnym związkiem, czyli, przypomnę, rozciągającym się na cały fragment, od opisu sytuacji na rynku pracy, wymagającej podjęcia konkretnych działań w kierunku wsparcia kariery, do prezentacji umożliwiającej ją oferty X. Innymi słowy, ten tekst, podobnie jak poprzedni, zbudowany jest na dialektyce modalności deontycznej i epistemicznej.

Wnikliwsza analiza wskazuje na połączenie dwóch strategii argumentacyjnych *cautionary tale* i *moral tale* (por. część metodologiczna). Pierwsza napisana jest przy wykorzystaniu ekspertyzy, a ściślej doradztwa zawodowego: Dyrektor Generalny X w Polsce informuje/doradza/przestrzega w kwestii obecnej sytuacji na rynku pracy:

Wybierając pierwszą pracę podejmujecie ważną decyzję. W dzisiejszej rzeczywistości gospodarczej, kto chce odnieść sukces zawodowy, powinien uważnie zaplanować swoją karierę. Wybór pracodawcy musi być przemyślany, tu nie powinno być miejsca na przypadkowość.

Konieczne staje się zatem „uważne” zaplanowanie kariery oraz „przemysłany” wybór pracodawcy. Ekspertyza ta sformułowana jest, co istotne, w nader abstrakcyjny i w gruncie rzeczy skonwencjonalizowany sposób. Zastosowanie jednak modalności o charakterze powinnościowym nadaje tym słowom takiej wagi, że potraktowane być one muszą jako odnoszące się do stanów rzeczy i działań niekwestionowanych. Uzasadnieniem obu konieczności stojących przed odbiorcami jest jeszcze bardziej abstrakcyjny zwrot: „w dzisiejszej rzeczywistości gospodarczej”. Ma on również charakter rytualny, przez co rozumiem, że nadawca oczekuje bezkrytycznej reakcji, a nie krytycznej analizy argumentów. Zawartość treściową tej reakcji określa cały cytowany fragment z akapitu pierwszego – to rzeczywistość wysokiej konkurencji i rywalizacji, a więc permanentnej niepewności i czujności.

Strategia *moral tale* zastosowana została natomiast w dalszej części listu. Odbiorcy, określani w całym liście w drugiej osobie liczby mnogiej jako „Wy”, „Was”, „Wam”, informowani są o dobru, które ich czeka, gdy wybiorą firmę X. Firma ta dysponuje bogatym wachlarzem możliwości stworzonych dla swoich pracowników. Z punktu widzenia semantyki, opisywany efekt wielości i różnorodności, mnożenia kolejnych profitów osiąga się przy użyciu zdań addytywnych:

X to firma, która od pierwszego dnia włączy Was w realizację ciekawych projektów audytowych, podatkowych i doradczych, stworzy szanse rozwoju, zagwarantuje możliwości zdobycia wiedzy praktycznej i będzie wspierać w realizacji planów zawodowych. [...] W X będziecie mieli okazję nieustannie podnosić kwalifikacje, korzystać z wiedzy i doświadczeń naszej firmy na całym świecie”.

Zwróćmy jednak uwagę, że te wielorakie opcje zarysowane są, o ile nawet nie abstrakcyjnie, to przy zastosowaniu kanonicznych formuł współczesnego języka tak zwanego miękkiego zarządzania: „realizacja projektów”, „stworzenie

szans rozwoju”, „gwarancja zdobycia wiedzy praktycznej”. Co więcej, ów katalog możliwości jest ściśle określony, podyktowany względami strategicznymi firmy X (i firm w ogóle); jeśli przyjrzymy się uważnie, zobaczymy, że stosuje się tu zabieg powtórzenia – rzecz idzie w ogólnym sensie o rozwój, wiedzę, umiejętności praktyczne i doświadczenie.

Kolejne funkcje sedukcyjne tego listu utrudniają odbiorcy krytyczny ogląd. Po pierwsze, stosuje się zabieg gramatycznej metafory, tworzący sytuację, w której firma X wyłania się jako główny podmiot działań. Wzmacnia to perswazyjny ton tego fragmentu – kandydaci na pracowników obdarowywani mają być całą gamą różnorodnych korzyści, a spełnić to wszystko może tylko wyposażona w ponadjednostkowe właściwości i uniezależniona od partykularnych uwarunkowań firma jako całość. Po drugie, obok zdań addytywnych, w trzecim akapicie pojawiają się zdania rozwijające, czyli ukonkretniające (i tym samym uwiarygodniające) wcześniej sformułowaną abstrakcyjnie ofertę:

Pracę w X rozpoczniecie cyklem szkoleń. Nauka technik badania sprawozdań finansowych, rachunkowości, prawa podatkowego zapewni Wam solidne przygotowanie merytoryczne do podjęcia pracy. W X czeka Was ciągły rozwój zawodowy. Umożliwiamy pracownikom uzyskanie kwalifikacji, takich jak: biegły rewident, doradca podatkowy, audytor wewnętrzny, audytor systemów informatycznych lub biegły w dziedzinie wycen.

Jednak tymi zdaniemirządzi pewna strategia komunikacyjna, stosowana także w poprzednim liście, która polega na zatarciu różnicy między zdaniemifaktycznymi i prognozami. Promocyjny charakter tego fragmentu w jego aspekcie antycypacji pozytywnych korzyści prezentowanego i zachwalanego dobra wzmacnia także ostatnie zdanie akapitu: „Najlepsi mają szanse zdobyć międzynarodowe doświadczenie, pracując w biurach X w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech”. Jest to tym samym przykład autoryzacji, odwołującej się do prestiżu zagranicznych filii firmy X.

Relacja pomiędzy firmą a jej potencjalnymi pracownikami jest też odzwierciedleniem tego szerszego procesu zinstytucjonalizowanego indywidualizmu. Zgodnie z koncepcją modelu różnie uzasadnianych porządków – *Cité*, o której pisałam i którą wykorzystywałam do analiz wcześniej – jest to typ projektowy. Rzeczywistość tu kreowana, podobnie jak w przypadku uczelni prywatnej, to wyraz dialektyki zagrożenia i szansy, konieczności i możliwości. Od aktorów tego porządku wymagane są (przedstawiane jako okazje nie do zmarnowania) umiejętności adaptacyjne do coraz to nowych okoliczności („W X będziecie zdobywali doświadczenie, pracując dla firm z różnych sektorów, zarówno międzynarodowych koncernów, jak i firm polskich różnej wielkości”) oraz związane z tym zdobywanie coraz to nowych kwalifikacji i doświadczeń („W X będziecie mieli okazję nieustannie podnosić kwalifikacje, korzystać z wiedzy i doświadczeń naszej firmy na całym świecie”). To życie od projektu do projektu wymusza hiperaktywność oraz konieczność przyswojenia

umiejętności społecznych, pomagających współpracować w coraz to nowych zespołach, dla firm z różnych sektorów i różnych krajów:

Szukamy najlepszych – osób komunikatywnych, konsekwentnych, wytrwałych, posiadających zdolność analitycznego myślenia i umiejętność pracy w zespole. W pracy będzie Wam potrzebna wyobraźnia, dyscyplina, umiejętność efektywnej współpracy z klientami.

#### 4.4. Podsumowanie

Analiza materiałów przynosi dwa podstawowe wnioski: jeden odnoszący się wąsko do systemu szkolnictwa wyższego i działań pozornych w jego ramach, a drugi o charakterze ogólnoteoretycznym.

Współczesny uniwersytet stanowi potencjalny obszar pozorności. W nowej epoce związanej z niemożliwością ustanawiania ram, podziałów, hierarchii, z sieciowością, trudno pomyśleć tradycyjne struktury, hierarchie charakterystyczne dla uniwersytetu wzorującego się na modelu Humboldtowskim. Dużo bardziej prawdopodobna jest sytuacja, że uniwersytet przekształca się całkowicie w przedsiębiorstwo, orientuje na działalność produkcyjną i usługową, zarzucając odniesienia do tradycji. Sytuacja, jaka naszkicowana zostaje dzięki tym analizom, pokazuje jednak, że uczelnie wyższe trudno dziś kojarzyć z cechami charakterystycznymi dla nauki uniwersyteckiej; nie spełniają one też warunków, by móc prawomocnie określać się jako gałąź konkretnego przemysłu, technologia. Na ten niejednoznaczny charakter instytucji szkolnictwa wyższego wskazuje zresztą współczesna refleksja odnosząca się do przemian wiedzy. Twierdzi się, że nauka w tym modernistycznym rozumieniu traci swoją instrumentalną funkcję względem innych systemów społecznych, rozprzestrzeniając się zarówno w sensie teoretycznym, jak i praktycznym, do wielu różnych typów instytucji (Nowotny 2000, s. 5–21), o którym to procesie traktuje następny rozdział. W każdym razie niespójności przeze mnie wykazane w przypadku pierwszego, a także drugiego listu, wynikające z takiego, a nie innego przebiegu procesu transformacji w systemie szkolnictwa wyższego, pokazały potencjalną szkodliwość praktyk komunikacyjnych dla rzeczywistości społecznej (instytucji akademickich i funkcjonujących w ich obrębie podmiotów).

Analizy z tego rozdziału wskazują wreszcie dość wyraźnie na istotną cechę współczesnych przeobrażeń w skali makroskopowej, znajdujących odzwierciedlenie na poziomie dyskursu publicznego. Obserwujemy mianowicie kryzys w sferze podstawowych klasyfikacji i ram społeczeństwa, i tym samym kryzys jego struktur władzy oraz zasad kontroli. Wskazaną w trakcie analiz tendencję do konfliccji wcześniej odrębnych porządków dyskursowych traktuję jako próbę deklasyfikacji, czyli zmiany owych struktur władzy i zasad kontroli, a poprzez to zmiany form strukturywania wiedzy oraz zmiany podziałów i rozgraniczeń

w sferze świadomości. Dotychczasowa prezentacja wyników odsłoniła dwa podstawowe typy konflacji – z jednej strony konflację etyczno-technologiczną, a z drugiej indywidualistyczno-instytucjonalną. Razem, jak stwierdziłam, stanowią one podstawę bardziej ogólnego projektu odnoszącego się do społeczeństwa jako całości i do jego poszczególnych elementów. To projekt technicznie sprawnego i moralnie zaawansowanego społeczeństwa opartego na wiedzy (*knowledge-based society*) wraz z jego elastycznymi, acz zdyscyplinowanymi przedstawicielami.

Zarówno interpretacja cząstkowa, jak i rozszerzająca tego rozdziału kierują uwagę na proces unaukowania gospodarki oraz wykorzystania w tym polu języka nowej pedagogii. O tym właśnie traktuje rozdział kolejny.



## ROZDZIAŁ 5

### **Unaukowanie dyskursu w systemie organizacji i zarządzania Akademicka kultura oraz naukowo-badawczy i dydaktyczny sposób postępowania w przedsiębiorstwach**

#### **5.1. Przykład empiryczny**

Jako ilustrację tytułowego procesu unaukowania dyskursu w systemie organizacji i zarządzania, o którym to procesie pisałam w części teoretycznej, wybrałam zjawiska zachodzące w firmie międzynarodowej z filią w Polsce. To na jej przykładzie spróbuję zastanowić się, do jakiego stopnia współczesne przedsiębiorstwa przejęły sposób funkcjonowania oraz aksjologię uniwersytetów. Tutaj także zajmę się kontynuacją wątku rozpoczętego w rozdziale poprzednim, a więc odpowiedzią na pytanie, czy konfłacja języka nowoczesnego zarządzania i nowej pedagogii zachodzi i w tym wypadku, czy *Cité Projektu* staje się współcześnie uniwersalnym mechanizmem uzasadnienia zarówno w uczelniach wyższych, jak i w przedsiębiorstwach, czyli w instytucjach publicznych i usługowych.

Dobitniejszymi przykładami tendencji do tworzenia w przedsiębiorstwach ich własnych instytutów badawczo-rozwojowych, uniwersytetów korporacyjnych i adaptowania akademickiego sposobu kształcenia byłaby z pewnością działalność wielkich koncernów o światowej renomie, jak np. *IBM*, *Johnson & Johnson*. Materiały udostępnione przez te firmy w Internecie są jednak mocno okrojone i w całości poświęcone stronie usługowej, uszczegółowieniu warunków oferty skierowanej do klienta, a mniej tam – ze względu najpewniej na tajemnicę handlową – prezentacji własnej firmy i podstawowych mechanizmów jej funkcjonowania.

Prezentację pragnę jeszcze poprzedzić uwagą o charakterze metodologicznym. Materiał empiryczny w tym rozdziale został wykorzystany w inny sposób niż w przypadku dwóch poprzednich. Do analizy internetowej strony wybranej przeze mnie firmy i jej licznych zakładów trudno byłoby zastosować narzędzia KAD, co nie oznacza jednak, że rezygnuję tu z operacji analitycznej wiążącej tekst z jego kontekstem. Częściej niż do tej pory korzystam tu z wiedzy pozatekstowej, co wpływa na bardziej syntetyczny sposób odniesienia do danych. Mimo skromności materiału, do jakiego udało mi się dotrzeć, opisany zostaje proces stanowiący zasadniczy rys przemian zachodzących w obszarze szkolnictwa wyższego czy, szerzej, w obszarze wiedzy naukowej.

*ADB Poland* z siedzibą w Zielonej Górze jest firmą produkującą wysokiej klasy cyfrowe media nadawcze na rynek produktów telewizyjnych, począwszy od systemów naziemnych przez kablowe po satelitarne.

With over 10 million digital set-top boxes sold worldwide, our experience and proven ability to develop and deliver products ahead of the competition have confirmed ADB as one of the most advanced and trustworthy partners of choice for new technology.

#### Product Range

From basic interactive set-top boxes to highly advanced digital video recorders, we create competitive products that meet the highest industry criteria in terms of performance, reliability and cost effectiveness.

Już pierwsze słowa, gdzie podkreśla się jednocześnie przewagę konkurencyjną, zaawansowanie i bycie godnym zaufania, wskazują na korzystanie z uzasadnienia projektowego, polegającego na łączeniu wartości ekonomiczno-technologicznych charakteryzujących sprawnie działającą firmę prywatną i wartości etycznych związanych z instytucjami o charakterze publicznym. Na podstawie dalszej analizy tego materiału, a zatem z wiedzy o tekście, ale i bazując na wiedzy o kontekście, czyli o procesach przenikania nauki i jej logiki do innych systemów, można przypuszczać, że zaufanie czy też solidność/uczciwość (jak można tłumaczyć angielski termin) są elementami repertuaru i tradycyjnego uniwersytetu i nowoczesnej firmy, opartej na ideałach gospodarki rynkowej w ujęciu Adama Smitha. Co więcej, zaufanie buduje się w tej firmie, podobnie jak i w uczelni wyższej, wykorzystując zaawansowaną naukę (i technologię)<sup>1</sup>. To ona gwarantuje jakość produktu: w przypadku uczelni chodziłoby o wiedzę (i kompetencje) jej absolwentów oraz rezultaty badań naukowych, natomiast w przypadku tej firmy o wydajność, niezawodność i opłacalność<sup>2</sup>. Te ostatnie stanowią nieodłączną cechę nowego systemu zarządzania, kontroli i audytu – o czym piszę więcej w części teoretycznej – stworzonego może i z zacnych pobudek (racjonalnej diagnozy ówczesnego stanu instytucji publicznych i komercyjnych), ale prowadzącego przez swą pozorną do nowego typu powiązania wiedzy i władzy (koncepcja „rządomyślności” Foucaulta).

Zaufanie do produktów komercyjnych i związana z tym solidność/uczciwość przedsiębiorstwa, czy raczej osób kierujących nim, jest jednak współcześnie – inaczej niż w czasach, gdy powstawały traktaty Smitha, a więc we wczesnej fazie kapitalizmu – kwestią problematyczną. W przypadku przemysłu elektronicznego może w mniejszym stopniu, jednak w przypadku przemysłu farmaceutycznego

---

<sup>1</sup> O tym pozytywistycznym podejściu do nauki, założeniach dotyczących jej neutralności i obiektywności, jakie wykorzystuje się we współczesnej oficjalnej retoryce uczelni wyższych i przedsiębiorstw, pisałam dokładniej w części teoretycznej.

<sup>2</sup> Z drugiej strony jakość produktu (*output*), kompetencje absolwentów, wydajność, mierzalne wyniki postępowania badawczego – to nowa logika funkcjonowania współczesnych uniwersytetów, przejęta od przedsiębiorstw.

bądź spożywczego połączenie bezstronnej z założenia nauki z interesami prywatnej firmy zorientowanej na zysk może rodzić u klientów uzasadniony sceptycyzm (Krimsky 2007). Nauka wchodząca w przestrzeń komercyjną przestaje bowiem być bezstronna i obiektywna. Nauka komercyjna lub też gospodarka oparta na nauce komercyjnej próbuje przywłaszczyć sobie wybrane wartości nauki akademickiej, w tym bezstronność („godna zaufania”), normatywne zobowiązania („społeczna odpowiedzialność”) czy etykę („etyka w biznesie”), o czym przekonuje wstępna analiza materiałów promocyjnych wielu firm prywatnych. Innymi słowy, instytucja typu *Gesellschaft* rości sobie prawo do udziału w aksjologii instytucji typu *Gemeinschaft*. Dialektyka wspólnoty i stowarzyszenia nie jest czymś nowym (sam uniwersytet był odwiecznie wyrazem tej dialektyki), ale w przypadku instytucji komercyjnej staje się swego rodzaju działaniem strategicznym, które pozoruje, wykorzystując odwołania do wymienionych wartości naukowych, działanie komunikacyjne, by osiągnąć określone cele.

Opis osoby prezesa *ADB Poland* dokonany jest przez pryzmat jego „ścieżki” naukowej i potem, kolejno, badawczo-rozwojowej. Kategoria cech i „odwołań służących jego prezentacji nie jest bez znaczenia. Stoi on na czele Centrum Badawczo-Rozwojowego i Korporacyjnego Uniwersytetu, należących do firmy. Na jego dwudziestopięcioletnie doświadczenie składa się dorobek z zakresu nauk inżynierskich, nauk ścisłych i nauki o zarządzaniu. W tym czasie miał zasadniczy wpływ na proces kształcenia i szkolenia ponad dwustu trzydziestu światowej klasy inżynierów. Wcześniej był jednocześnie Dyrektorem Instytutu Inżynierii Komputerowej i Elektroniki oraz Dyrektorem Centrum Komputerowego na Uniwersytecie Zielonogórskim. Pod jego kierunkiem obie instytucje stały się jednymi z najlepszych w kraju. Brał udział w wielu różnorodnych badaniach, jest autorem publikacji i monografii o charakterze naukowym oraz podręczników inżynierii komputerowej. Tytuł magistra inżyniera otrzymał na Uniwersytecie Zielonogórskim, doktorat z elektroniki obronił na Politechnice Wrocławskiej, a rozprawę habilitacyjną w ramach nauk komputerowych przedstawiał w Akademii Nauk w Kijowie na Ukrainie.

Jednak zarówno prezes firmy, jak i inni naukowcy, co można wnosić z wiedzy o typowych cechach korporacji, nie są niezależnymi badaczami, kierującymi się własnym autonomicznym interesem poznawczym, osobistą motywacją. Liczy się bowiem interes finansowy, poszukiwani są eksperci w konkretnej dziedzinie, którzy nie mogą swobodnie rozpowszechniać wyników swoich badań (te od początku nie stanowią ich własności, ale są własnością firmy, która kupiła ich wiedzę i umiejętności), związani są tajemnicą handlową, a więc nie zadają trudnych pytań, są dalecy od sceptycyzmu czy krytyki i wreszcie podlegają ścisłej kontroli (Krimsky 2007)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> We współczesnych uczelniach wyższych, ze względu na coraz silniejsze powiązania z sektorem biznesu, ale i administracją państwową (i/lub lokalną), naukowcy realizują badania, orientując się ściśle na dyrektywy zewnętrznego inwestora. Projekty badawcze finansowane przez struktury

Mimo że na każdym kroku podkreślany jest w analizowanym materiale, podobnie jak w komunikatach korporacji w ogóle, indywidualizm pracowników, to nie jest to indywidualizm utożsamiany z indywidualnością badacza dysponującego wolnością w prowadzeniu badań i w nauczaniu. To indywidualizm charakteryzujący się z góry określonymi umiejętnościami.

### **Project Manager**

#### **Basic scope of duties:**

- setting project plans and coordinating projects from the definition stage, throughout their accomplishment, acceptance by the client and mass production
- managing project teams consisting of engineers located in various company divisions
- monitoring project and product costs
- maintaining relations with clients in the area of undertaken projects

#### **Successful candidates shall demonstrate:**

- problem solving abilities
- experience in group management to achieve the assigned tasks
- flexibility
- knowledge of techniques of project management
- ability to create high spirits
- fluent English (CAE or CPE level) and Polish

Previous experience in s/w or h/w development will be an additional asset.

*Project Manager* na przykład musi być elastyczny, dysponować umiejętnością rozwiązywania problemów, znać podstawowe, tak zwane miękkie (społeczne) techniki z obszaru organizacji i zarządzania, zwłaszcza wiedzieć, jak zarządzać procesami grupowymi, wprowadzać dobrą atmosferę i z sukcesem komunikować się z klientami. To deskrypcja osobowości, z jednej strony kognitywistycznie zaprogramowanej, od projektu do projektu, od problemu do jego rozwiązania, a z drugiej umiejącej zarządzać emocjami – taki typ pracownika osiągać ma, jak się zakłada, najefektywniej cel firmy, określony komercyjnie (zysk, wysoka sprzedaż czy wysoka pozycja konkurencyjna). Zwracam tu więc uwagę na podobieństwo z wcześniej prezentowanymi analizami sylwetek pracowników i przyszłych studentów. Zjawisko zinstytucjonalizowanego indywidualizmu ma cechy uniwersalne – odnosi się wrażenie zaprogramowania podmiotów zarówno ze sfery akademickiej, jak i komercyjnej na elastyczne i konformistyczne, zgodnie z wymogami nowego reżimu regulacji<sup>4</sup>.

---

europejskie również podlegają silnym instytucjonalnym naciskom, na przykład ku standaryzacji wiążącej się z rozliczalnością, a w dłuższym okresie z efektywnością działań. Jednak, na co wskazywałam już wielokrotnie w tej pracy i czynię to także za licznymi autorami na koniec rozdziału, menedżerski system audytu może i podnosi efektywność działań, zapewnia rozliczalność, ale prowadzi do negatywnych konsekwencji dla samej nauki i jej rezultatów.

<sup>4</sup> Kultura menedżerska przenika, co częściowo ilustrują analizy zawarte w tej książce, do struktur akademickich; pracownicy naukowcy coraz częściej zmuszeni są do wykazania organizacyjnych umiejętności. Sukces w uniwersytecie przedsiębiorczym zależy dziś istotnie od cech, które

Firma promuje działalność, prezentując swoją kulturę organizacyjną (korporacyjną). Składają się na nią takie wartości, jak przyjaźń, wymiana wiedzy, doświadczenia, informacji, praca zespołowa, współpraca, elastyczność, poczucie misji.

### **Company Culture**

In our company everyone goes that extra mile.

We employ dynamic and unique individuals with an enthusiasm – for both their work and the digital television industry – that is second to none.

We care deeply about our company's organisational culture – we believe in enjoying our work, behaving with integrity, employing the most knowledgeable and experienced people and nurturing this talent to ensure we deliver a market-leading offer to our customers. Job satisfaction is high with some of the lowest employee churn in the industry.

Charitable activities are extremely important to us. We have a standing sponsorship of two orphanages in Chociule and Kożuchów near Zielona Góra in western Poland providing donations and gifts for underprivileged children. We also work with a number of universities, equipping digital television laboratories, giving lectures, offering scholarships for the best student projects and offering jobs and work experience for students and graduates.

Kultura ta jest jednak rzeczywistością wtórną wobec sytuacji pracy; narzucona odgórnie jako pewien etap postępowania, przedmiot szkolenia, stanowi swego rodzaju artefakt. Przekonuje o tym analiza kolejnych fragmentów, między innymi dotyczącego uniwersytetu korporacyjnego, skąd dowiadujemy się, że kultura korporacyjna stanowi przedmiot szkoleń. Ponadto, korzystając z wiedzy o współczesnych miękkich wersjach systemów organizacji i zarządzania, wnioskujemy, że funkcjonuje tam utylitarystyczne rozumienie kultury i komunikacji (tu interesuje nas szczególnie komunikacja wewnątrzinstytucjonalna), które generuje praktykę inżynierii społecznej i interpersonalnej, zakładającą stałość konwencji oraz kodów komunikacyjnych (Korporowicz 1999). Ten instrumentalny charakter kultury korporacyjnej wyrażony jest zresztą w tekście dosłownie – jako dostarczenie klientowi towaru o wysokiej jakości. W takim świetle akcje charytatywne firmy ADB, które przywołują analogię ze społecznym zobowiązaniem wobec otoczenia, charakteryzującym tradycyjny uniwersytet, nabierają również cech pozornych i instrumentalnych – służą autopromocji firmy.

Uniwersytet tradycyjny był zaangażowany w wartości, zorientowany kolektywnie; *universitas doctorum et scholarium* to braterska wspólnota ludzi skupionych wokół poszukiwania wiedzy i prawdy, stworzona w efekcie spontanicznego działania. Ofiarność, zdyscyplinowanie, radość czerpana z pracy, wykorzystywanie

---

utożsamia się z sukcesem w biznesie, a także od działań przynależnych tej sferze, a więc od sprawnego administrowania projektami, zarządzania ludźmi. W ujęciu kultury przedsiębiorczej mamy tym samym do czynienia ze zjawiskiem instytucjonalnego konformizmu. Także studentów kształci się dziś i szkoli zgodnie z zarysowanym modelem kognitywistycznym i emocjonalnym. Nowy sposób wytwarzania wiedzy nastawia się bowiem na produkcję wiedzy modułowej i uproszczonej, na pracę w małych transdyscyplinarnych grupach, ale i na szkolenie w umiejętnościach praktycznych (negocjacje, *public relations*, planowanie kariery zawodowej).

własnej wiedzy i doświadczenia, które, jak przekonuje analizowany tekst, usiłuje się dziś zakorzenić w pracownikach korporacji, było w klasycznej akademii traktowane jako proces spontaniczny – prosta, naturalna konsekwencja przyjęcia prawdy i wiedzy, czyli wartości traktowanych autotelicznie<sup>5</sup>.

Kolejne zakładki na stronie internetowej firmy kierują uwagę na te kluczowe elementy kultury audytu i ewaluacji, które przenikają współczesny uniwersytet. Mówi się w nich, że produkty firmy optymalizowane są ze względu na standardy produkcji przemysłowej, drobiazgowo zewnętrzne kontrole jakości (*Industry Standards*), funkcje, jakie mają spełniać w rękach klientów (*Our Products*) oraz orientację na klientów (*Customer Service Commitment*). Taki dobór informacji jest wynikiem typowo zracjonalizowanej organizacji działań (optymalizacja, kontrola) oraz komercyjnego nastawienia (typu „klient nasz pan”), cechujących sektor usług. Jest to niespójne z takimi własnościami uniwersytetu, który sam dla siebie jest autorytetem, sam – to znaczy poprzez kolejnych wybieranych przedstawicieli władz uczelnianych – wyznacza standardy, działając na podstawie samodzielnego wglądu w sytuację, w sposób wewnętrzny i nieformalny kontroluje przebieg działań i oddziaływań. Z drugiej strony system audytu stworzony, by – jak pokazuje nawet ten przykład – dostarczać klientowi wiarygodnej informacji o produkcie wysokiej jakości, potwierdzonej atestami, jest tylko innym, miękkim, mniej widzialnym sposobem umacniania własnej pozycji władzy, czyli *de facto* pozorowania, że „klient jest panem”.

Ostatnie z przedstawianych zakładek ze strony internetowej firmy dotyczą uniwersytetu korporacyjnego i centrum badawczo-rozwojowego. Opis tych dwóch instytucji wskazuje wyraźnie na proces racjonalizacji i komercjalizacji, jakim uległy nowoczesne idee uniwersytetu i instytucji badawczych.

Uniwersytet korporacyjny został powołany w związku z koniecznością utrzymania wysokiej pozycji konkurencyjnej, jak mówi się o tym *explicite* w tekście, a więc z pobudek czysto rynkowych. Inżynierowie uczą się w nim nowych umiejętności, poznają dotąd nieznane sobie obszary wiedzy, ugruntowują doświadczenie, wszystko po to, by – tu znów cytaty z tekstu – tworzyć jak najbardziej innowacyjne produkty. Są więc treningi „twarde”, specjalistyczne i „miękkie”, dotyczące

---

<sup>5</sup> We współczesnym uniwersytecie dominować zaczyna utylitarystyczne rozumienie komunikacji, o czym świadczy sygnalizowany wcześniej zwrot w naukach społecznych ku szkoleniu w umiejętnościach społecznych. Co więcej, wprowadza się – na wzór przedsiębiorstw właśnie – nowoczesną formę zarządzania zasobami ludzkimi. Oznacza to niestandardowe i elastyczne formy zatrudnienia, kontrakty na dostarczenie określonych usług badawczych bądź dydaktycznych. W tym kontekście mówi się w literaturze przedmiotu o „fragmentacji profesji uczonego” (de Weert 2001, s. 88, za: Antonowicz 2005, s. 136), która prowadzić ma do większej formalizacji i mniejszego zaangażowania ludzi nauki. Kultura ewaluacji (zewnętrzny audyt i oceny środowiska, oficjalne ilościowe wskaźniki), należałoby dodać, w ogóle sprzyja atmosferze nieustannych rozliczeń, oczekiwań i napięć. Trudno zatem o wewnętrzne zaufanie, które stanowi podstawę kolektywnej tożsamości uczonych, nie tylko dzielących się wiedzą, ale też zbiorowo ją tworzących i wykorzystujących.



komunikacji, kultury organizacyjnej, pracy zespołowej; nowi pracownicy przechodzą trening wprowadzający w arkana działalności firmy, a wszyscy szkoleni są w języku angielskim, organizuje się wykłady i spotkania z naukowcami, całość odbywa się w godzinach pracy i jest obowiązkowa.

W centrum badawczo-rozwojowym pracownicy firmy wykorzystują już wiedzę zdobytą w uniwersytecie korporacyjnym i zajmują się obmyślaniem oraz projektowaniem produktów. Wspomniane centrum liczy dziesięciu doktorów i dwustu siedemdziesięciu magistrów inżynierów. Do tej pory ma na swoim koncie ponad dwieście patentów, a wiele produktów wytwarzanych jest dla odbiorców z całego świata na skalę masową.

## 5.2. Podsumowanie

Wiele różni współczesne firmy od tradycyjnego uniwersytetu. Jednak kierujący czy zarządzający korporacjami nie są zainteresowani powrotem do idei i praktyk oświeceniowych. Z uniwersytetu przyswajane są tylko określone wartości i wzory działania, następnie w odpowiedni sposób włączane w ogólną strategię firmy, zwłaszcza, jak pokazuje analiza materiałów, strategię produkcyjną, kadrową i marketingową.

Ta część wywodu służyła także do pokazania, że w gruncie rzeczy mamy do czynienia z wzajemnym przenikaniem się logiki działania struktur akademickich i struktur rynkowych, a nie z każdym z tych procesów z osobna. Zależało mi też na zobrazowaniu, w tym wypadku korzystając z formatu krytyki społecznej, a nie krytycznej analizy dyskursu, co potencjalnie dzieje się w trakcie tej penetracji w każdym z owych pól, jak przebiegają i jak są pomyślane procesy rekontekstualizacji i reklasyfikacji oraz jakie skutki mogą wywoływać. Jest to obszar dwóch typów konfliccji, opisywanych już we wcześniejszych rozdziałach, wartości etyczno-intelektualnych, charakterystycznych dla tradycyjnego uniwersytetu i wartości ekonomiczno-technologicznych, typowych dla systemu organizacji i zarządzania, a także ideałów nowej pedagogii i nowoczesnego systemu zarządzania. Całość tego uniwersalnego mechanizmu komunikowania i uzasadniania konstituuje nowy typ władzy.

Współczesny uniwersytet przedsiębiorczy w związku z procesami utowarowienia wiedzy i komercjalizacji badań naukowych coraz bardziej zbliża się w swoim dyskursie i ideologii do wizerunku dzisiejszych korporacji, a coraz mniej przypomina uniwersytet nowoczesny. Istnieje jednak zasadnicza różnica, którą widać na przykładzie polskim, między firmą a uczelnią wyższą. W polskich uczelniach coraz rzadziej, jak informują publicznie bezpośrednio zainteresowani czy przedstawiciele władz uczelni, prowadzone są badania, powstają innowacyjne pomysły, zatrudniani są najlepsi absolwenci. Wydaje się, że więcej do powiedzenia



w konkretnych dziedzinach nauki ma ekspert prowadzący w tym kierunku badania niż pracownik naukowy, pozbawiony adekwatnego doświadczenia praktycznego w sensie włączenia w określoną infrastrukturę badawczo-rozwojową.

W związku z taką, a nie inną naturą przekształceń we współczesnym systemie szkolnictwa wyższego, w Polsce zachodzą zjawiska, o których w polskiej literaturze przedmiotu pisze się wiele i to najczęściej w sposób krytyczny z pozycji tradycyjnej etyki uniwersytetu (Antonowicz 2005; Dylus 2005; Jabłecka 2002; Białecki 2000; Czyżewski 2000; Goćkowski 1999; Dąbrowa-Szeffler 1995). Na wiele z tych zjawisk zwracałam uwagę w trakcie powyższego wywodu w przypisach. Uniwersytet przejmuje język, symbole, praktyki społeczne i sposób organizacji korporacji. Studenci szkoleni są w „miękkich technikach”, umiejętnościach organizacji i zarządzania, rozwiązywania problemów, elastycznego do nich podejścia. Pracownicy naukowci natomiast stają się właśnie pracownikami, a nie naukowcami, wykonują badania zlecone lub takie, na które jest akurat zapotrzebowanie, przejawiając nierzadko postawy komercyjne i oportunistyczne. Same uczelnie, a właściwie ich władze i powołane do konkretnych celów struktury, dbają – poprzez odpowiednią promocję i reklamę – o miejsce w rankingach i zainteresowane potencjalnych kandydatów na studia, przechodzą zracjonalizowaną kontrolę jakości kształcenia oraz dostosowują formy i profile kształcenia do wymogów gospodarki. Wszystko to odbywa się, szczególnie w przypadku uniwersytetów, z jednej strony bez rzeczywistego zaplecza efektywnościowego w postaci centrów badawczo-rozwojowych i wdrożeniowych, a z drugiej związane jest z utratą tradycyjnych reguł pracy naukowo-badawczej, takich jak prawda i etyka czy krytyczny namysł, a także dewaluacją wartości, takich jak autonomia, autorytet (i zaufanie) oraz wspólnota ludzi nauki. Paradoksalnie, posiadające to zaplecze efektywnościowe i dostosowujące do niego nadbudowę w postaci określonego języka i zachowań organizacyjnych przedsiębiorstwa są bardziej autonomiczne, cieszą się coraz większym społecznym autorytetem oraz liczyć mogą na zaufanie swoich klientów.

Cytowani powyżej autorzy swoje teksty poświęcili przede wszystkim opisowi skutków, dysfunkcji procesu urynkowania szkolnictwa wyższego, ja starałam się zaś zwrócić uwagę na mechanizm owego procesu wzajemnego przenikania się dwóch pól, wzmiankując tylko zagadnienie samego celu, punktu docelowego opisywanych tendencji. Dwa następne rozdziały o tym właśnie traktują – o tym, do czego zmierza reforma szkolnictwa wyższego, jakie priorytety jej przyświecają, jakie zadania ma realizować.

## ROZDZIAŁ 6

### Charakterystyka dyskursu o edukacji w strategii rozwoju edukacji

#### 6.1. Wstęp

W niniejszym rozdziale będę chciała odpowiedzieć na pytanie, jak zmieniła się koncepcja i cele edukacji w kontekście przemian, jakim podlegają instytucje sektora publicznego w Polsce. Ten proces przejmowania, przynajmniej na poziomie języka, przez instytucje edukacyjne wzorów i kryteriów działania charakterystycznych dla współczesnych systemów organizacji i zarządzania zamierzam analizować przyjmując, by tak rzec, perspektywę zewnętrzną względem systemu edukacji. Oznacza to w tym przypadku, że skoncentruję się na analizie założeń i wytycznych polityki edukacyjnej państwa.

#### 6.2. Materiał empiryczny 1<sup>1</sup>

##### 1. Wprowadzenie<sup>2</sup>

Uzyskanie przez Polskę członkostwa w Unii Europejskiej zbiegło się w czasie z dyskusją nad efektami wdrażania Strategii Lizbońskiej po pięciu latach, czyli w połowie zaplanowanego okresu jej realizacji. Polska, tak jak pozostałe państwa członkowskie, musiała rozważyć skuteczność dotychczas podejmowanych działań, które miały przyczynić się do wzrostu gospodarczego, podniesienia konkurencyjności i zwiększenia zatrudnienia.

Rola edukacji – powszechnie dostępnej i możliwie najwyższej jakości – w dążeniu do osiągnięcia celów Strategii Lizbońskiej jest bezdyskusyjna. Dlatego też w projekcie Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013 przewidziano uruchomienie Programu Operacyjnego „Wykształcenie i Kompetencje”, którego głównym celem będzie podniesienie poziomu wykształcenia polskiego społeczeństwa.

Ocena dotychczasowych działań, w tym realizowanych w ramach finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego, Sektorowego Programu Operacyjnego „Rozwój Zasobów Ludzkich” oraz Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego, a także konieczność przygotowania do podjęcia nowych zadań, przesądziły o potrzebie opracowania nowego dokumentu strategicznego w dziedzinie edukacji.

---

<sup>1</sup> Materiały empiryczne 1 i 2 stanowią zawartość Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, przygotowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, oficjalnie opublikowanej w sierpniu roku 2005.

<sup>2</sup> Oznaczenia numeryczne w tym wypadku pochodzą od autorów strategii.

Kierunki rozwoju edukacji w ciągu najbliższych 10 lat wynikają z mocnych stron polskiego systemu kształcenia i szkolenia: powszechnego wykształcenia średniego (maturalnego) młodzieży oraz ogromnego wzrostu liczby studentów szkół wyższych. Najważniejszymi wyzwaniami jest natomiast: upowszechnienie edukacji przedszkolnej i zwiększenie udziału dorosłych w kształceniu ustawicznym. Podstawowym ograniczeniem planów rozwojowych jest dostępność środków finansowych. Obok spodziewanego dofinansowania z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej, najlepszą i najskuteczniejszą drogą do podniesienia jakości edukacji i ułatwienia dostępu jest bardziej efektywne wykorzystywanie zasobów tak finansowych, jak i ludzkich. Dobre zarządzanie musi opierać się na zaangażowaniu szerokiego grona partnerów. Kluczową rolę odgrywają tu jednostki samorządu terytorialnego na wszystkich szczeblach, uczelnie, instytucje rynku pracy, służby społeczne, pracodawcy, związki zawodowe i organizacje pozarządowe.

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

Fragment ten można określić jako tekst programowy; w nomenklaturze unijnej to dokument strategiczny. Jako taki jest tekstem aksjologicznym, a nie analitycznym, co nie oznacza jednak, że nie można studiować go krytycznie, wskazując ukryte w nim założenia dotyczące rzeczywistości, założenia ideologiczne, strategie argumentacyjne, rytuały komunikacyjne, toposy czy uprawomocnienia głoszonych tez.

Treść pierwszego akapitu to dyskurs racjonalności instrumentalnej, projektujący rzeczywistość przez pryzmat określonych środków (działań) i ich skuteczności w osiąganiu założonych celów (celów Strategii Lizbońskiej: „wzrostu gospodarczego, podniesienia konkurencyjności i zwiększenia zatrudnienia”). Refleksyjność nowoczesności zasadza się na takim właśnie transferze celoworacjonalnych działań do wszystkich sfer życia, w tym do sfery edukacji. Pytanie, które najczęściej pozostaje przy tej okazji niewypowiedziane lub unieważnione, brzmi: czy można sproceduralizować przebieg czynności w sferze nieposiadającej rzeczywistego zaplecza efektywnościowego w postaci określonej infrastruktury, na przykład centrum badawczo-rozwojowego, i liczyć, że cele sformułowane w innym porządku wartości (porządku ekonomiczno-technologicznym) niż zastany (porządek intelektualno-etyczny) zostaną osiągnięte i nie uniemożliwią osiągnięcia celów dotychczasowych? W takim typie dyskursu, dyskursie racjonalności instrumentalnej, akcentowany jest szczególnie, jeśli nie jedynie, wymiar naukowo-praktyczny, a cele sformułowane są jako obietnice ekonomiczno-technologiczne, możliwe do osiągnięcia dzięki połączeniu nauki i gospodarki („Rola edukacji [...] w dążeniu do osiągnięcia celów Strategii Lizbońskiej jest bezdyskusyjna”). Linearnie skonstruowany model, jaki się tu wyłania, opiera się na założeniu, że edukacja w sposób jednokierunkowy służy społeczeństwu i gospodarce. Mamy tu zatem do czynienia z deterministyczną wizją postępu i w związku z tym milczącym wartościowaniem środków i celu, mimo pozorów obiektywności i bezstronności, na wzór pozytywistycznej nauki. Owe środki i cele nie są

natomiast nieproblematiczne: za ważne uznać należy pytania, między innymi o społeczne koszty innowacji gospodarczych czy o polityczne i/lub finansowe interesy rządzące doborem określonych metod i sposobów postępowania w sferze edukacji, przebiegiem tych czynności oraz strukturą wyników.

Determinizm, o którym była mowa, posiłkuje się taką argumentacją, która z arbitralności czyni konieczność; w akapicie pierwszym i kolejnych znajduje to odzwierciedlenie w zastosowaniu modalności deontycznej:

Polska, tak jak pozostałe państwa członkowskie, musiała rozważyć skuteczność dotychczas podejmowanych działań, które miały przyczynić się do wzrostu gospodarczego, podniesienia konkurencyjności i zwiększenia zatrudnienia.

To typ argumentacji właściwy instytucjom zachodnioeuropejskim, wskazujący na bezalternatywność określonych działań i ogólnego celu Strategii Lizbońskiej, czyli „dogonienia szybko rozwijającej się gospodarki amerykańskiej”.

Podkreślanie w tym modelu, jak wspomniano, wymiaru praktyczno-naukowego odbywa się kosztem wymiaru humanistyczno-kulturowego, czyli między innymi zastanych warunków społeczno-kulturowych konkretnych narodów oraz zróżnicowania społecznie pożądaných wizji przyszłości, celów i wartości ich obywateli. Te tak zwane znaczące nieobecności są wynikiem, jak się zdaje, niedostatków eksplikacyjnych paradygmatu modernistycznego, który wyznacza porządek argumentacyjny tego typu tekstów, jak i sposób myślenia ich twórców. Zakłada się w nim konsens co do pewnego, ściśle określonego, katalogu wartości i traktuje je jako niekwestionowane. Czasy współczesne pokazują jednak, że taka aksjologiczna jedynomyślność, jeśli w ogóle jest możliwa, to na bardzo ogólnym poziomie.

W akapicie drugim znajduje się nawiązanie do współczesnej polityki edukacyjnej oraz sformułowanej w jej ramach koncepcji i celów edukacji. Abstrahuje się nie wprost od pojęcia wykształcenie w sensie *Bildung*, stanowiącego kiedyś określenie samodzielne, a orientuje na funkcję wykształcenia, to jest na uzyskanie umiejętności mających na celu sprostanie ekonomicznym i technicznym wyzwaniom epoki. W przypadku Polski chodzi o „podniesienie poziomu wykształcenia polskiego społeczeństwa” traktowane jako istotny element Narodowego Planu Rozwoju. Nadrzędność tego rodzaju wiedzy wynika z założenia o koniecznej i „bezdyskusyjnej” roli edukacji dla gospodarki. Ma ona tym samym nie tylko instrumentalny, ale i ideologiczny charakter.

Temu argumentowi o roli edukacji dla gospodarki, z uwagi na sposób, w jaki sformułowany jest on w analizowanym tekście, postawić można jeszcze inny zarzut, wynikający z posłużenia się tu toposem, swoistym dla zracjonalizowanego społeczeństwa, ekstensywności jakichś działań (tu działań edukacyjnych) kosztem ich intensywności. Modalizujący zwrot „możliwie” jest swego rodzaju strategią asekuracyjną: z wiedzy pozatekstowej wiadomo, że masowość kształcenia prowadzić może do jego nijakości czy wręcz bylejakości. Pojawia się tym

samym problem osiągnięcia celów Strategii Lizbońskiej, które sformułowane są w sposób jakościowy – na przykład „podniesienie konkurencyjności”. Chyba że konkuruje się ilością, a zatem chodzi o schematyczną, zrutyinizowaną produkcję konkretnych umiejętności i kompetencji. W takim wypadku nie ma jednak miejsca na innowacyjność, rodzącą się przecież, czego dowiadujemy się z komunikatów publicznych, z przeplatania sfery naukowej i ekonomicznej.

Akapit trzeci to także przykład języka racjonalności instrumentalnej, u podłoża której leży odkryte wcześniej w analizie przekonanie, że świat da się, a raczej trzeba, sproceduralizować, na co wskazują przykłady modalności deontycznej:

Ocena dotychczasowych działań, w tym realizowanych w ramach finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego, Sektorowego Programu Operacyjnego „Rozwój Zasobów Ludzkich” oraz Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego, a także konieczność przygotowania do podjęcia nowych zadań przesądziły o potrzebie opracowania nowego dokumentu strategicznego w dziedzinie edukacji.

Poszczególne sfery społecznego świata zostają potraktowane przez pryzmat zadań-działań, jakie należy w ich ramach przeprowadzić, by osiągnąć zakładane, sformułowane najczęściej kwantytatywnie, cele. Zadania doprowadzone do końca podlegają procedurze ewaluacji, a zatem ocenie z punktu widzenia osiągniętych efektów. Zakończenie jednych zadań uruchamia następne – wszystkie powiązane logiką odgórnego projektu sformułowanego w Strategii Lizbońskiej jako całość i wszystkie w związku z tym uprawomocnione. Ten typ uprawomocnienia nosi nazwę racjonalizacji, zakłada się tu istnienie pewnych, uznanych za wspólne, celów i tym samym legitymizuje wszelkie działania, procedury i struktury ze względu na ich użyteczność w osiąganiu tychże celów. W tym uprawomocnieniu odszukać można jeszcze inny jego typ, który określa się w literaturze jako moralną ewaluację: owe działania, struktury i procedury ucieleśniają bowiem przyjęty za oczywisty określony system wartości, podczas gdy jest on jedynie ustalony arbitralnie i ma alternatywy, o których się nie wspomina. Za tym porządkiem opisanych legitymizacji ukryte jest pewne, swoiste dla pozytywistycznego paradygmatu, przekonanie, że racjonalna nauka jest zasadniczym środkiem realizacji wartości: gwarantuje, że zadania będą wykonane efektywnie i w najbardziej ekonomiczny sposób (Habermas 1983). To czyni tak pojętą naukowość i jej metody postępowania neutralnymi, niewymagającymi uzasadnienia, bo stanowiącymi wartość same przez się (są rozumne i pożądane). Na to sięganie po pozytywistyczne wartości i system założeń w oficjalnej postpozytywistycznej retoryce, wskazywałam już wcześniej. Tu trzeba jedynie dodać, że w tej proceduralizacji i związanych z nią zjawiskach odnaleźć można uzupełnienie dla wniosków Habermasa podejmującego w wyżej wymienionym eseju z 1963 r. (polskie wydanie – 1983) krytykę kapitalizmu lat 60. wieku XX. Nauka zdaje się współcześnie dyspozytywem, według języka Foucaulta, społeczeństwa i gospodarki opartych

na wiedzy i jako taka poddana kontroli audytu, zarządzania, rozliczalności i ewaluacji w retoryce miękkiego kapitalizmu promującego „plastyczność”, „kreatywność”, „upodmiotowienie” itd. Na te ostatnie elementy wskazują w końcowej części tego fragmentu i we fragmencie następnym tego rozdziału.

Proceduralizacja przyjmuje w omawianym tekście (akapit czwarty) konkretną postać, analizy typu SWOT, narzędzia używanego pierwotnie w sferze organizacji i zarządzania do oceny funkcjonowania systemu według czterech kryteriów, o których więcej piszę, analizując materiał empiryczny 2.

Kierunki rozwoju edukacji w ciągu najbliższych 10 lat wynikają z mocnych stron polskiego systemu kształcenia i szkolenia: powszechnego wykształcenia średniego (maturalnego) młodzieży oraz ogromnego wzrostu liczby studentów szkół wyższych. Najważniejszymi wyzwaniem jest natomiast: upowszechnienie edukacji przedszkolnej i zwiększenie udziału dorosłych w kształceniu ustawicznym.

Warto zwrócić uwagę, że zarówno stan zastany/osiągnięty (mocne strony polskiego systemu edukacji), jak i stan pożądany (wyzwania, jakie przed nim stoją), określone są ilościowo, natomiast cel przedstawiony jest także jakościowo („najlepszą i najskuteczniejszą drogą do podniesienia jakości edukacji...”). Co więcej, za uproszczenie problemu uznać należy sformułowany *explicite* w tym akapicie, automatyczny związek dofinansowania z funduszy unijnych i podniesienia jakości edukacji.

Dalsza część wywodu w tymże akapicie, określająca, co jeszcze ma przyczynić się do podniesienia owej jakości edukacji, opiera się natomiast na rytualnym odwołaniu do leksyki i praktyk argumentacyjnych dyskursu organizacji i zarządzania. Przez określenie „rytualne” rozumiem tu, po pierwsze, coraz powszechniejsze czerpanie instytucji publicznych z repertuaru sfery biznesowej. Obrazuje to ogólniejszy proces połączenia języka i praktyk społecznych typowych dla administracji i dyskursu zarządzania, gdzie akcent pada na efekty prowadzonych działań:

najlepszą i najskuteczniejszą drogą do podniesienia jakości edukacji i ułatwienia dostępu jest bardziej efektywne wykorzystywanie zasobów tak finansowych, jak i ludzkich. Dobre zarządzanie musi opierać się na zaangażowaniu szerokiego grona partnerów.

Rytualne to także, po drugie, pewna schematyczność i sloganowość, abstrakcyjność języka, gdy idzie o jego formę, a nie o treść. Wreszcie rytualne fragmenty tekstu to takie, które mogłyby być włączone w inny gatunkowo i stylistycznie tekst, stanowią bowiem pewien zdekontekstualizowany, czyli obowiązujący w równej mierze w różnych warunkach czasoprzestrzennych, format, zalecający określony wzór działania. Ostatnie zdanie akapitu:

Kluczową rolę odgrywają tu jednostki samorządu terytorialnego na wszystkich szczeblach, uczelnie, instytucje rynku pracy, służby socjalne, pracodawcy, związki zawodowe i organizacje pozarządowe



czerpie swą treść z ideologii demokratycznego dialogu związanej z koncepcją polityki (i demokracji) deliberatywnej, zawartą w nowszych pracach Habermasa i postulującą między innymi kultywowanie niezależnych od polityki i gospodarki sfer otwartej i racjonalnej, publicznej debaty, które mają wywierać nacisk na sferę administracji i polityki (Habermas 2005). Istnieje jednak niebezpieczeństwo pozorności tego nastawienia na współpracę, pluralizację sfery publicznej. Gdy akcentuje się inkluzję, przemilczeć można potencjalne trudności wynikające z różnorodności podejść i nastawień tych wyszczególnionych grup, z odnalezienia płaszczyzny porozumienia i wobec tego możliwości dojścia do konstruktywnych rozwiązań, z zagrożenia zdominowaniem jednych głosów przez inne oraz z wkomponowania tego pluralizmu w istniejącą silnie zbiurokratyzowaną strukturę instytucjonalno-organizacyjną nauki.

W ostatnim akapicie mamy do czynienia z kliszami językowymi i stylistycznymi typowymi dla okresu PRL:

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

W dokumentach wydawanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w tamtym czasie podstawową rolę odgrywała ideologia powszechnej mobilizacji, a zatem każdy obywatel (także student) miał określone (patriotyczne) obowiązki wobec społecznego i gospodarczego dobrobytu kraju.

Jednak trudno tu mówić o podobieństwie dyskursowym; w wielu komunikatach publicznych, także zachodnioeuropejskich, na przykład w programach politycznych, wykorzystywany bywa język nowej pedagogii, którą cechuje orientacja podmiotowa na ucznia/studenta, zakładająca, że nauczyciel będzie wspomagał rozwój ucznia, a nie autorytarnie nim kierował. Co więcej, w tekstach takich bardzo często wiąże się ten indywidualny wymiar z wymiarem makroskopowym („sprostanie wyzwaniom, przed którymi stoi nasz kraj”), co jest charakterystyczne w ogóle dla późnego kapitalizmu i związanego z nim zjawiska zinstytucjonalizowanego indywidualizmu, do którego, tak jak i do nowej pedagogii odwoływałam się już we wcześniejszych rozdziałach, ale chyba jeszcze bardziej pobrzmiewa tu nacjonalistyczny partykularyzm, pewien typ neokonserwatywnej i kolektywnej orientacji.

To połączenie zracjonalizowanego języka i racjonalno-technicznie określonych celów, wskazane w poprzednich akapitach, z uroczystym, wręcz moralizującym językiem nowej pedagogii nie wydaje się niespójne. Ów typ konflicji został zidentyfikowany już we wcześniej dokonanych tu analizach materiałów wewnątrzuczelnianych. Obecność tej konflicji w danych urzędowych wzmacnia wyjściową tezę o jej uniwersalnym charakterze, którą sformułować można



następująco: instytucjonalne dyskursy ponowoczesności kryją w sobie pokłady nieprzezwycięzonego progresywizmu. Jak wskazywałam wcześniej, jest to do pewnego stopnia związane z przyswojeniem pozytywistyczno-oświeceniowego projektu opartego na przyczynowo-skutkowym powiązaniu wartości moralnych (samorozwój, więź, jakość) z wartościami techniczno-naukowymi i mieszczańskiego, a więc liberalno-konserwatywnego przekonania, że „mimo wszystko idzie do przodu”, że jest jeden kierunek, do którego Europa ma zdążać.

## 6.3. Materiał empiryczny 2

### 3.10. Analiza SWOT<sup>3</sup> sektora edukacji<sup>4</sup>

| MOCNE STRONY                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | SŁABE STRONY                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• obowiązek nauki do 18. roku życia</li> <li>• rozwinięta sieć szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych</li> <li>• poprawa wyników badania PISA 2003 r. w porównaniu z badaniem z 2000 r. w zadaniach badających rozumienie tekstu</li> <li>• duża liczba szkół wyższych, zróżnicowanych pod względem oferty edukacyjnej</li> <li>• wysoki współczynnik skolaryzacji</li> <li>• niski odsetek osób wcześniej opuszczających system edukacji, w wieku 18–24 lata w odniesieniu do liczby osób w systemie edukacji</li> <li>• powszechny system pomocy materialnej dla studentów</li> <li>• trzyipółkrotne zwiększenie liczby osób uzyskujących stopień doktora</li> <li>• autonomia szkół wyższych</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• niski wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej dzieci w wieku 3–5 lat, zwłaszcza na wsi</li> <li>• niski poziom umiejętności uczniów w zadaniach wymagających twórczego myślenia</li> <li>• stosunkowo niska liczba uczniów z bardzo dobrymi wynikami w myśleniu naukowym (badanie PISA)</li> <li>• niedostateczna liczba nauczycieli języków obcych i informatyki</li> <li>• niski odsetek osób niepełnosprawnych uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i aktywnych zawodowo</li> <li>• zbyt mały udział absolwentów matematyki, nauk przyrodniczych i technicznych w ogólnej liczbie absolwentów szkół wyższych</li> <li>• niedostateczne powiązanie nauki i szkolnictwa wyższego z gospodarką i rynkiem pracy oraz brak należytego wykorzystania potencjału badawczego uczelni</li> </ul> |

<sup>3</sup> To jedna z najpopularniejszych heurystycznych technik analitycznych, służąca do porządkowania informacji. Polega na posegregowaniu posiadanych informacji o danej sprawie na cztery grupy: (*Strengths*) – mocne strony: wszystko to, co stanowi atut, przewagę, (*Weaknesses*) – słabe strony: wszystko to, co stanowi słabość, barierę, (*Opportunities*) – szanse: wszystko to, co stwarza dla analizowanego obiektu szansę korzystnej zmiany, (*Threats*) – zagrożenia: wszystko to, co stwarza dla analizowanego obiektu niebezpieczeństwo zmiany niekorzystnej.

<sup>4</sup> Oznaczenia numeryczne i w tym wypadku pochodzą od autorów strategii.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nieefektywny system zarządzania w szkolnictwie wyższym</li> <li>• programy nauczania w szkołach wyższych niedostatecznie przygotowujące do aktywnego wejścia absolwentów na szeroko rozumiany rynek pracy</li> <li>• niski wskaźnik uczestnictwa ludności w kształceniu ustawicznym (słabo rozwinięty system kształcenia ustawicznego i kształcenia na odległość)</li> <li>• relatywnie niskie nakłady na ucznia/studenta w USD według siły nabywczej pieniądza</li> <li>• nieefektywny podział kompetencji w zakresie nadzoru między administracją rządową a organami prowadzącymi szkoły</li> <li>• niewielkie zaangażowanie społeczności lokalnych w życie placówek edukacyjnych</li> </ul> |
| <p><b>MOŻLIWOŚCI (wewnętrzne)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wdrażanie nowych przepisów dotyczących kształcenia nauczycieli (nauczanie dwóch przedmiotów, języki obce, TIK)</li> <li>• rozwój systemu studiów doktoranckich jako trzeciego stopnia kształcenia w szkołach wyższych</li> <li>• przyjęcie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym</li> <li>• przyjęcie ustawy o zasadach wspierania działalności innowacyjnej</li> <li>• wdrożenie większości zadań Procesu Bolońskiego</li> <li>• przyjęcie nowego rozwiązania w zakresie określania elastycznych standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym</li> <li>• utworzenie Systemu Informacji Oświatowej</li> <li>• wzrost liczby pracowni komputerowych, w tym z podłączeniem do Internetu</li> <li>• doskonalenie systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych</li> <li>• doskonalenie systemu akredytacji placówek</li> <li>• doskonalenie nauczycieli</li> <li>• doskonalenie systemu akredytacji placówek prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych</li> </ul> | <p><b>OGRANICZENIA (wewnętrzne)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• brak zewnętrznej oceny pracy szkół – oprócz egzaminów zewnętrznych (sprawdzianu dla szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego, matury oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe)</li> <li>• relatywnie niski wzrost liczby profesorów i doktorów habilitowanych w stosunku do wzrostu liczby studentów</li> <li>• brak mechanizmów szybkiego awansu naukowego</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                     |

| SZANSE (zewnętrzne)                                                                                                                                                                                                                                  | ZAGROŻENIA (zewnętrzne)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• wykorzystanie renty demograficznej</li> <li>• wysokie aspiracje edukacyjne ludności</li> <li>• możliwość wykorzystania dodatkowych źródeł finansowania, np. europejskich funduszy strukturalnych</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• konstytucyjne ograniczenia wprowadzenia odpłatności za studia</li> <li>• brak wzrostu nakładów na edukację i naukę z budżetu państwa</li> <li>• dziedziczenie statusu społecznego rodziców, w tym często poziomu wykształcenia</li> <li>• ograniczone nakłady gospodarstw domowych na edukację</li> <li>• wysoki poziom bezrobocia absolwentów</li> <li>• brak analiz i prognoz rynku pracy dotyczących zapotrzebowania na absolwentów o określonych kwalifikacjach</li> <li>• brak nawyku uczenia się przez całe życie oraz korzystania z dóbr kultury</li> </ul> |

Źródło: oprac. własne.

Zasadniczą część analizy chciałabym poprzedzić krótkim komentarzem o charakterze metodologicznym. Problematiczna wydaje się zastosowana w analizie SWOT procedura wskaźnikowania edukacji jako jednego z subsystemów społeczeństwa. Dotrzeć możemy w ten sposób jedynie do powierzchniowych danych ilościowych, podczas gdy sedno problemu pozostaje zakryte; badamy bowiem przejawy, a nie zajmujemy się przyczynami problemu. W związku z tym, że jest to dokument strategiczny, prezentujący dane, na jakie było zapotrzebowanie, a nie raport z badań pogłębionych o charakterze eksploracyjnym, zarzut ten można częściowo przynajmniej oddalić. Uzyskany w wyniku zleconych badań obraz sytuacji jest niemniej jednak niepełny: niektóre dane ilościowe mogą być mylnie zinterpretowane bez znajomości ich złożonych uwarunkowań. Co więcej, dobór wskaźników w takiej formie, w jakiej przedstawiono to w tabelach, jest wadliwy. Jako równorzędne potraktowane zostały wskaźniki ilościowe i jakościowe oraz wskaźniki odnoszące się do różnych poziomów analizy rzeczywistości społecznej: wśród mocnych stron znalazło się „trzyipółkrotne zwiększenie liczby osób uzyskujących stopień doktora” i „autonomia szkół wyższych”, wśród słabych zaś „wysoki poziom bezrobocia absolwentów” i „brak nawyku uczenia się przez całe życie oraz korzystania z dóbr kultury”. Trudno wreszcie zrozumieć, co oznacza „niedostateczne powiązanie nauki i szkolnictwa wyższego z gospodarką...” czy „stosunkowo niska liczba uczniów z bardzo dobrymi wynikami w myśleniu naukowym (badanie PISA)”; można się domyślić, że istnieje pewien standard, do którego zdążamy, ale jaką ma strukturę i, co ważniejsze, jakie stoi za nim uzasadnienie, tego się tu nie podaje.

SWOT skonstruowany jest w tym wypadku zgodnie z pewnym modelem, standardem obowiązującym w krajach należących do Unii Europejskiej. Na

podstawie materiału 1 pokazywałam, jak ta partykularna wizja przedstawiona zostaje jako wizja uniwersalna, pozbawiona alternatywy. To w dalszym ciągu dyskurs racjonalności instrumentalnej, optymalizacji i użyteczności, a także audytu, jakości i zarządzania; samo wskaźnikowanie w rodzaju techniki SWOT jest nieodłączną cechą nowego systemu zarządzania i kontroli instytucji publicznych. Edukacja ma być masowa („obowiązek nauki do 18. roku życia”, „duża liczba szkół wyższych zróżnicowanych pod względem oferty edukacyjnej”, „wysoki współczynnik skolaryzacji”, „trzyipółkrotne zwiększenie liczby osób uzyskujących stopień doktora”) i powszechna („niski wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej...”, „rozwinięta sieć szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych”, „rozwój systemu studiów doktoranckich jako trzeciego stopnia kształcenia w szkołach wyższych”). Powszechna inkluzja dotyczy też osób niepełnosprawnych („niski odsetek osób niepełnosprawnych uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i aktywnych zawodowo”) oraz osób ze wsi („niski wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej dzieci w wieku 3–5 lat, zwłaszcza na wsi”). To podkreślanie potrzeb różnych grup społecznych, szczególnie tych mniej uprzywilejowanych, jest cechą współczesnego antyelitarnego dyskursu afirmacji społeczeństwa. W tym konkretnym przypadku wpisuje się to w strategię powszechnej optymalizacji sił, mającej uczynić gospodarkę europejską „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną w świecie” i by zbudować społeczeństwo obywatelskie „bazujące na zasadzie spójności społecznej”. Inkluzja taka może okazać się fasadowa, jeżeli polegać będzie na zrutyinizowanej, schematycznej i powierzchownej orientacji na mechanizm społecznego włączania. Istnieje niebezpieczeństwo, o czym już wcześniej pisałam, powołując się na typowe w literaturze przedmiotu argumenty, że poprzez takie właśnie, nadmierne akcentowanie spójności, konsensu, wspólnoty i solidarności, stłumiona zostanie rzeczywistość i nieprzekraczalna różnica, tu wyrażająca się w zróżnicowanych potrzebach, celach i interesach tych wyszczególnionych grup.

Do podstawowych filarów tej masowej i powszechnej edukacji należy orientacja na umiejętności i wiedzę modułową, na przykład wskazywany w tekście PISA jest Programem Międzynarodowej Oceny Umiejętności Ucznia w trzech obszarach: rozumienia tekstu, myślenia matematycznego i myślenia naukowego. Oznacza to osłabienie siły klasyfikacji wiedzy szkolnej („myślenie naukowe”) i wiedzy zdroworozsądkowej („myślenie twórcze”); w sensie koncepcyjnym edukacja ma być od tej chwili traktowana jako projekcja indywidualnych odczuć, a nauczyciel ma odpowiadać na potrzeby emocjonalne uczniów, nakłaniać ich do ekspresji własnych odczuć. Podobna ideologia stoi za kształceniem informatycznym, którego znaczenie też w tym materiale się podkreśla. Umiejętność obsługi komputera jest odpowiedzią na krytykę dotychczasowego kodu nauczania, kodu kolekcji (Bernstein), w którym nauczyciel posiadał autorytet, a uczniom pozostawało go zaakceptować i wykonywać zleczone zadania. W nowym kodzie, kodzie integracji, to uczeń ma być twórcą, programistą, autorytetem, sam kontroluje

i jest ograniczony jedynie własną wyobraźnią; nauczyciel zaś pełni funkcję partnera (Robins, Webster 1999).

W tym kodzie edukacji kwestia władzy i kontroli jednak nie znika (Robins, Webster 1999). Na poziomie powierzchniowym istnieją słabe, zatarte kryteria postępowania pedagogicznego, nie ma otwartego przymusu, ale w gruncie rzeczy mamy tu do czynienia z ukrytą ideologią, pewnym typem normalizacji. Uczniowie mają rozwijać określone kompetencje kluczowe: „nawyk uczenia się przez całe życie”, „języki obce”, „technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK)” ze szczególnym naciskiem na informatykę, a na poziomie wyższym „programy nauczania przygotowujące do aktywnego wejścia absolwentów na [...] rynek pracy”. To nastawienie na umiejętności, kompetencje, proces uczenia się jest też formą panoptycznej dyscypliny, ułożonej w samych jednostkach. W ogólnym sensie chodzi o kolejny etap normalizacji naukowego (zracjonalizowanego) dyskursu dotyczącego rozwoju poznawczego uczniów/studentów jako przetwarzających informacje, rozwiązujących problemy i adaptujących się do każdych okoliczności. Te opisywane zmiany w strukturze wiedzy edukacyjnej mają zatem bezpośredni wpływ na zmiany w sferze świadomości: istnieje niebezpieczeństwo redukcji jednostek do ich kognitywnego wymiaru, przy założeniu, że w ten tylko sposób idealnie spisywać się będą w biurokratycznych organizacjach.

Zagadnienia władzy i kontroli kierują też tendencją do podkreślania znaczenia nauk przyrodniczych i technicznych z elementami matematyki z jednej strony, a technologii informacyjno-komunikacyjnych z drugiej; u podstaw pierwszych leży przekonanie, że tylko przy ich udziale możliwe jest rozporządzanie przyrodą i światem materialnym, a te drugie zapewnić mają organizacyjne udoskonalenie społeczeństwa. Ich złączenie w jeden cykliczny proces jest możliwe dzięki coraz silniejszemu powiązaniu nauki i badań z gospodarką. Na kwestie te zwracał uwagę między innymi Habermas (Habermas 1983, s. 370–401).

Co więcej, wskazania na „nieefektywny system zarządzania” w szkolnictwie wyższym uświadamiają, że nie chodzi tylko o wzmocnienie relacji między tymi dwoma systemami, ale że istotnym elementem jest wymóg przejęcia przez instytucje akademickie reguł funkcjonowania typowych dla przedsiębiorstw. Oznaczałoby to osłabienie klasyfikacyjnych różnic między obydwoma systemami: systemy te miałyby się upodobnić zarówno w sferze organizacji, jak i odniesień aksjologicznych. Jak w takich warunkach chciano by zachować jedną z mocnych stron sektora edukacji, czyli „autonomię uczelni wyższych”? Kształcąc studentów zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy, prowadząc działania badawcze na zlecenie gospodarki, funkcjonując jak sprawne i rozliczane przedsiębiorstwo w warunkach konkurencji, orientując się na zysk i zbył, uczelnie osłabiają swoją własną autonomię. Z drugiej strony, jakość wiedzy i umiejętności (*output*) może być niska ze względu na presję kryteriów rynkowych i odejście od produkcji pogłębionej i wyspecjalizowanej wiedzy fachowej opartej na tradycjach danej dyscypliny naukowej. Uniwersytet przedsiębiorczy, jak się go często współcześnie

określa, może utracić tym samym, wobec wyzwań współczesności, swoją oświeceniową funkcję przekazywania krytycznej samoświadomości. Racjonalność, którą przekazuje, to racjonalność w sensie klasycznym instrumentalna, a nie substancjalna (Mannheim 1992): uniwersytet nie rozwija, jak przekonuje analiza materiałów, zdolności do rozsądnego działania na podstawie własnego wglądu w daną sytuację, ale orientuje się na umiejętność adaptacji własnych działań pod kątem obiektywnych celów społecznych, przyczyniając się do rezygnacji z własnej interpretacji na rzecz interpretacji odgórnej.

Fragment opisujący możliwości, ograniczenia, szanse i zagrożenia sektora edukacji jest listą zmiennych, co do których domniemywa się, że w automatyczny i bezproblemowy sposób przyczynią się do osiągnięcia podstawowych celów strategii. Niejako magiczne sprawstwo przypisuje się swoistym naukowo-praktycznym hybrydom, poprzez które rozumiem tu ustawy uwzględniające dyrektywy Procesu Bolońskiego, ewaluacje, szkolenia i technologie. Ta swoistego rodzaju obsesja dotycząca zracjonalizowanych działań wyszczególnionego typu („przyjęcie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*”, „przyjęcie ustawy o zasadach wspierania działalności innowacyjnej”, „wdrożenie większości zadań Procesu Bolońskiego”, „wzrost liczby pracowni komputerowych, w tym z podłączeniem do Internetu”, „doskonalenie systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych”, „doskonalenie systemu akredytacji placówek”, „utworzenie Systemu Informacji Oświatowej”) zakłada tkwiące w nich inherentnie transformacyjne możliwości, ich nieuniknioność i możliwość dostarczania określonych efektów społecznych w każdym miejscu i czasie (determinizm naukowo-technologiczny). Ignoruje się zatem fakt, że te struktury nie są neutralne i usuwa pytania o kontekst, czyli o społeczne koszty, cele i wartości społeczne.

## 6.4. Podsumowanie

Przedstawiona analiza materiałów pokazuje, jak zmieniła się koncepcja i cele edukacji. System edukacji w Polsce wpisany został w pewien, w wysokim stopniu zracjonalizowany, projekt społeczny, który w oficjalnych komunikatach określa się jako projekt społeczeństwa opartego na wiedzy. To zamysł, jak pokazuje niniejsze studium, uznany przez jej twórców za jedynie słuszny, neutralny i przyczyniający się do poprawy kondycji społeczeństw europejskich. Razem z nauką i technologią edukacja włączona została do precyzyjnie określonego planu służącego wzbogaceniu gospodarczemu Unii Europejskiej. Nowa edukacja abstrahuje od założeń dotychczasowej, przyjmując jednak, że wartości i interes publiczny tak zwanej czystej nauki pozostaną niewzruszone w kontakcie z wartościami komercyjnymi i celami biznesowymi. Ten, oparty na wskaźnikowaniu SWOT, makroaudyt edukacji jest przejawem nowego typu władzy i kontroli społecznej.

## ROZDZIAŁ 7

### **Charakterystyka dyskursu o szkolnictwie wyższym Między ekspertyzą a humanistycznym wglądem – analiza dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego**

#### **7.1. Wstęp. Przedmiot badania i procedura analityczna**

Przedmiot analizy dyskursu stanowi zarejestrowany przeze mnie przebieg pierwszego dnia Międzynarodowej Konferencji *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, zorganizowanej we Wrocławiu w Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji w dniach 19–20 czerwca 2008 r. Konferencję tę traktuję jako jedną z typowych dyskusji, debat o stanie i projektach zmian systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Pretekstem do zorganizowania tej konferencji stała się wydana niedawno w wydawnictwie wspomnianej szkoły książka Marthy Nussbaum *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Na konferencję zaproszono oprócz wspomnianej autorki przedstawiciele Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Fundacji Rektorów Polskich, rektorów i kanclerzy publicznych, a także niepublicznych uczelni wyższych w Polsce oraz innych przedstawicieli środowiska akademickiego zainteresowanych pytaniem o koncepcję i cele szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce.

Procedura analityczna zastosowana w tym rozdziale jest od strony metodologicznej gatunkiem zmaconym w sensie koncepcji Clifforda Geertza; nie jest ani krytyczną analizą dyskursu, ani analizą konwersacyjną, ani analizą treści<sup>1</sup>. Omówiony zostanie całościowy przebieg dyskusji, wszak bez kompletnego ponadgodzinnego jej transkryptu. Dosłowne przytoczenia wypowiedzi uczestników są w związku z tym do pewnego stopnia zdekontekstualizowane, a całość analizy nie jest sekwencyjna w ścisłym sensie tego słowa. W tym względzie konieczny był jednak kompromis – by wywód stał się czytelniejszy, posługuję się skrótami i uproszczeniami. Może się tu więc pojawić zastrzeżenie, że mamy do czynienia tylko ze sprawozdaniem z przebiegu zdarzenia, nie zaś z analizą. Zastosowano tu jednak określony klucz kategoryzacyjny, odnoszący się do pewnych typów

---

<sup>1</sup> Odsyłam w tym miejscu Czytelnika do swoistego sposobu ujęcia materiału zastosowanego przez Marka Czyżewskiego w studium *Historia nieudanej ceremonii* zawartym w pracy *Rytualny chaos* (Czyżewski, Kowalski, Piotrowski (red.) 1997, s. 254–292), na którym się wzorowałam.



„głosów” w dyskusji, stanowiących podstawowe schematy argumentacyjne stosowane w dyskusji o szkolnictwie wyższym. Co więcej, opracowanie tych kategorii nie zostało dokonane w sposób selektywny, ale stanowi rezultat odnoszący się do całości badań empirycznych przeprowadzonych na użytek tej pracy. Analiza ta jest wreszcie osadzona w zaczerpniętych z istniejących studiów nad dyskursem ramach analitycznych, o czym traktuję poniżej, i zawiera określone tezy badawcze, co w całości czyni ją uprawnionym w sensie metodologicznym sposobem postępowania.

W badaniu posługiwałam się narzędziami wypracowanymi w polskiej socjologii, a mianowicie czterema mechanizmami dyskursu publicznego (porozumienie, ceremonia, dramat społeczny, rytualny chaos), zjawiskiem „inscenizacji” oraz kategoriami „podstawy” i „ramy”, których pełny opis znajduje się w *Rytualnym chaosie* (Czyżewski, Kowalski, Piotrowski (red.) 1997, s. 42–115). Tu dodam jedynie, że inscenizacja to zjawisko związane ze sferą udawania i pozorów, polegające na nałożeniu dodatkowej ramy (interpretacyjnej) na zastaną definicję sytuacji (podstawę). Z takim dwuwarstwowym „obramowaniem” zdarzeń mamy do czynienia także w przypadku tej konferencji.

## 7.2. Podstawowy mechanizm dyskursowy w polskim systemie szkolnictwa wyższego

Jaki mechanizm dyskursowy pełni funkcję podstawy obramowania w tym konkretnym przypadku? Wydaje się, że taki, jaki stanowi podstawę wszelkich dyskusji o szkolnictwie wyższym w Polsce, odbywających się od co najmniej dekady. Sądzę, i spróbuję to udowodnić za pomocą materiału empirycznego, że dyskusje te inscenizowane są na rytualny chaos. Jego przedmiot dotyczy pewnego nieprzekraczalnego nieporozumienia, które wiąże się z istnieniem w przestrzeni dyskursu publicznego niedających się uzgodnić, co wyraźnie ilustrują wcześniejsze analizy w tej książce, systemów aksjologicznych i dyktowanych przez nie wzorów oraz konkretnych praktyk postępowania. Z jednej strony mamy porządek wartości intelektualno-etycznych właściwy uniwersytetowi opartemu na modelu Humboldtowskim, a z drugiej porządek wartości ekonomiczno-technologicznych składających się na model uniwersytetu przedsiębiorczego. Ten komunikacyjny, by tak rzec, nieporządek ma jednak swoją strukturę, co pokaże poniższe studium.

Polskie szkolnictwo wyższe znajduje się w fazie przejściowej, związanej z ogólniejszym procesem modernizacji różnych systemów społeczeństwa polskiego. W krótkim czasie uczelnie wyższe przeszły proces umasowienia, komercjalizacji i uzawodowienia. W sensie formalno-prawnym najważniejsze były *Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*, która umożliwiła powstanie niepaństwowych szkół wyższych oraz pobieranie opłat za studia wieczorowe i zaoczne w uczelniach państwowych oraz *Ustawa z dnia 12 stycznia*

1991 r. o Komitecie Badań Naukowych. W ostatnim czasie za najważniejsze kroki w tym obszarze uznać można implementację zasad Deklaracji Bolońskiej, zwłaszcza studia I, II i III stopnia, oraz systemu ECTS. W konsekwencji tych, w dużej mierze imitacyjnych oraz odgórnych, procesów modernizacji w obszarze edukacji i w jej otoczeniu, a także często niedocenianego wpływu zjawisk stanowiących dziedzictwo komunizmu wiele wartości w systemie szkolnictwa wyższego ma charakter zmienny i przypadkowy. Obserwujemy wręcz w tym systemie edukacji stan anomii, gdy po roku 1989 załamaniu uległy dotychczasowe normy społeczne, a co do nowych nie ma pełnej akceptacji społecznej, jeśli taka jest w ogóle możliwa. Kryzys ów widać na przykład na poziomie indywidualnych biografii akademickich, gdzie na plan pierwszy wysuwają się dylematy związane z zachowaniem tradycyjnych przywilejów i autorytetu, z naciskami dyktującymi dostosowanie się do potrzeb studenta i rynku. Mogłoby się wydawać, że środowisko akademickie jest zatem w dramacie społecznym, który osiągnął fazę drugą, kryzysowej eskalacji konfliktu. Próby przejścia do fazy trzeciej, związanej z opanowywaniem konfliktu, są jednak, jak zobaczymy na przykładzie tych analiz, pozorne, gdyż wspierają się na fasadowym uruchamianiu elementów mechanizmu porozumienia.

### 7.3. Podstawowe stanowiska w dyskusji<sup>2</sup>

Analizę rozpocznę od przedstawienia głównych aktorów konferencji i nakreślę krótko definicje sytuacji, z jakimi wchodzić oni do dyskusji. Wyróżniam trzy podstawowe grupy „głosów”, stanowisk, choć zaznaczam, że istnieją wewnętrzgrupowe zróżnicowania, jednostkowe odchylenia od przypisanej charakterystyki. Są to: organizatorzy, „eksperti” i „humaniści”. Organizatorzy, w osobie przede wszystkim otwierającego konferencję Rektora DSWE, profesora Roberta Kwaśnicy (K)<sup>3</sup>, inscenizują rytualny chaos, wspierając swoją argumentację na rozróżnieniu racjonalności instrumentalnej i nieinstrumentalnej, po czym, jak na organizatorów przystało, forsują porozumienie jako ogólną ramę spotkania, tym razem z silnym przekonaniem o możliwości pogodzenia przeciwieństw, wyrastających z fundamentalnie różnych perspektyw. Czy jest to ilustracja naiwnej wiary w koegzystencję dwóch symbolicznie, komunikacyjnie i interakcyjnie odrębnych światów? Wydaje się, że nie, że porozumienie to jest po prostu ceremonią,

---

<sup>2</sup> Wnioski z tego studium uległy częściowemu przeformułowaniu po uwzględnieniu uwagi Marka Czyżewskiego, dotyczącej mechanizmów dyskursu publicznego funkcjonujących w obszarze szkolnictwa wyższego. Pierwsze interpretacje na ten temat miały charakter częściowy, interpretacja w obecnym stanie nosi znamiona rozszerzającej.

<sup>3</sup> Wszyscy uczestnicy dyskusji zostaną oznaczeni symbolami literowymi, do których będę odwoływać się w dalszej części wywodu.

natomiast inscenizowanie rytualnego chaosu pełni ukryte funkcje propagandowe. To, inaczej mówiąc, autopromocja Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, a w jej ramach najnowszej inicjatywy związanej z powstaniem *Forum Humanitas*: Centrum Odnowy i Rozwoju Studiów Akademickich, o której K wspomina we wprowadzeniu do konferencji i odsyła uczestników do jednostronicowego komunikatu na ten temat dołączonego do materiałów konferencyjnych.

Głos ekspercki to głos w przypadku tej konferencji reprezentowany przez wiele osób, w gruncie rzeczy sprowadza się jednak do mechanizmów ceremonii i rytualnego chaosu. Ten pierwszy polega na pozornej orientacji na porozumienie: deklarowanym metakomunikatem jest tu idea pełnego porozumienia, podczas gdy w rzeczywistości następuje unieważnienie istotnych głosów w dyskusji. Do jakiego stopnia jest to działanie intencjonalne, co oznaczałoby, że przedstawiciele ekspertów mają świadomość udziału w ceremonii, trudno jednoznacznie stwierdzić. Analiza wskazuje jednak na pewne markery pojawiające się w ich wypowiedziach, pozwalające stwierdzić fasadowość własnej orientacji na porozumienie. O tym przekonuje też wiedza pozakontekstowa: „okopana” i wyćwiczona w wielu tego typu dyskusjach pozycja technologicznych ekspertów. O ceremonię w tym konkretnym przypadku tym łatwiej, że debata odbywała się na tle prac dwóch zespołów doradczych przy MNiSW, złożonych z ważnych przedstawicieli środowiska akademickiego w Polsce, nad projektem założeń reformy szkolnictwa wyższego i nauki oraz nad strategią szkolnictwa wyższego do 2015 r. Towarzyszyła temu atmosfera włączenia wszystkich głosów akademickich i szukania wspólnie wypracowanych rozwiązań. Członkowie tych ciał doradczych, którzy pojawili się we Wrocławiu, wraz z Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, profesor Barbarą Kudrycką (Kud), mówią jednak w gruncie rzeczy jednym głosem, inscenizowanym na rytualny chaos oraz forsującym jedynie słuszną drogę i cel edukacji w Polsce, co tym samym odbiera prawomocność wszystkim innym głosom.

Trzeci głos to głos humanistyczny: humaniści – w osobach zwłaszcza profesor Marthy Nussbaum (N) i profesora Jerzego Szackiego (S) – inicjują konflikt, w sensie struktury dyskursowej, istniejący współcześnie, ich zdaniem, w obszarze edukacji na poziomie wyższym, i artykułują jego poszczególne części składowe. Jednak podczas gdy stanowisko N w sensie formalnym zbliżone jest do ekspertów, czyli inscenizowane na rytualny chaos pozostający w gruncie rzeczy ceremonią, S wskazuje na możliwe punkty uzgodnienia obu stanowisk, miejsca, gdzie szukać można kompromisów, gdzie można negocjować. Jego stanowisko zatem zawiera elementy dramatu społecznego. Nie liczy tym samym na pełne porozumienie, raczej jest przekonany, że poprzez wzajemne uświadomienie sobie różnic i konfliktów istnieje szansa na wypracowanie rozwiązania.

W dyskusji pojawiają się jeszcze inne głosy, których nie sposób zaklasyfikować do rozpisanego tu trójpodziału. Niemniej jednak nie stanowią one ekspresji przypadkowych stanowisk i stąd zasługują na oddzielny komentarz.

## 7.4. Analiza

Konferencję otwiera K, do którego charakterystyki dodać trzeba, że jest członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. To zwolennik porozumienia między, jak je sam określa na zakończenie swego otwierającego przemówienia, „dwoma sposobami zapatrywania i myślenia o szkolnictwie wyższym”. Z tego względu prezentuje niejasne pod względem argumentacyjnym stanowisko, gdyż jego cały wywód przeczy tej możliwości porozumienia, rzuconej *ad hoc* we wnioskach, a zatem możliwości pozornej.

Był, jak przyznaje we wstępie do swej wypowiedzi, „bliski pogodzenia się z dyktowanym przez rozum instrumentalny spojrzeniem na szkołę wyższą”, a więc reprezentował, „jak większość środowiska akademickiego nawykowe przekonanie, że tak myśleć i działać trzeba, jak dyktuje nam Europa”. Książka N., jak mówi dalej, i zawarta w niej krytyka racjonalności instrumentalnej zmieniła jego spojrzenie. W tym miejscu formułuje on, jak można to odebrać, swoją główną tezę, sprowadzającą się do krytyki w sensie refutacji stanowiska przeciwnego, które uważa za dominujące w (polskim) dyskursie publicznym. K odrzuca, mówiąc konkretniej, stanowisko, które zakłada, że „jedynym zadaniem szkoły wyższej jest przygotowanie kompetentnych fachowców i wspieranie wzrostu gospodarczego” i oczekuje „powrotu do istoty szkoły wyższej”, czyli „przygotowania [studentów] do refleksyjnego obywatelstwa”. Dla K trafną ilustracją konfliktu obu światów jest to, że pytania wypływające z „racjonalności nieinstrumentalnej”, „racjonalności humanistycznej” nie są traktowane poważnie: „Jeżeli nie chcesz się narażać na niezrozumienie, pobłażliwy uśmiech, lepiej [takich] pytań [...] nie zadawaj”.

Co interesujące, w wypowiedzi zamykającej tę diagnozę o schizmogenetycznym podziale w myśleniu o szkole wyższej w Polsce, K apeluje, o czym już wspominałam, o „spotkanie” w trakcie tej konferencji tych dwóch obozów, o „wysłuchanie się w siebie nawzajem i krytyczne myślenie, zwłaszcza w kontekście dyskusji nad reformą i strategią systemu szkolnictwa wyższego w Polsce”. Ten komunikacyjny ruch, zorientowany na typową dla mechanizmu porozumienia przekładalność perspektyw, nabiera w kontekście wcześniejszych wypowiedzi K znamion pozorności. Jego wyjściowe stanowisko zakładało bowiem niemożliwość pojednania, inscenizowany był rytualny chaos, a tu mamy do czynienia najpewniej z dojściem do głosu podstawy, którą rządzi mechanizm ceremonii. Wiedza pozakontekstowa potwierdza tę interpretację: *quasi*-teatralny, powtarzalny, publiczny charakter sporu, przypominający aranżowane dyskusje podiumowe, obramowany jest na rytualny chaos, pozostając ceremonią, na której zależy na pewno stronie organizatorów.

N poproszona została o wykład wprowadzający. Jako „głos humanistyczny” artykułuje w jego trakcie podstawowe napięcia, jakie, jej zdaniem, tworzy, o czym mówi we wstępie, „orientacja współczesnej edukacji w kierunku celów

gospodarczych i wyposażania jej absolwentów w techniczne umiejętności”. Taka edukacja, stwierdza w tym początkowym fragmencie wypowiedzi, wzmacnia słabości demokracji. Celem edukacji, także tej na poziomie wyższym, powinno być „globalne obywatelstwo złożone z ludzi, którzy rozumieją światowe problemy i wyposażeni są w kompetencje pomagające im je rozwiązać”.

Wąsko zorientowane kształcenie praktyczne osłabia znaczenie kształcenia ogólnego, nauk tak zwanych wyzwolonych (*artes liberales*) i tworzy naród konformistów, kulturowych ignorantów, skoncentrowanych na wąskiej perspektywie nieuwzględniającej współczynnika humanistycznego,

który N definiuje między innymi przez takie cechy, jak „współczucie” czy „troska”, będące komponentami „progresywnej edukacji”, za którą się opowiada. Na liberalne *curriculum* składają się, jej zdaniem, trzy elementy: „krytyczne myślenie”, które ma przeciwdziałać między innymi powstaniu „narodu technicznie zarządzanego, który nie wie, jak krytykować autorytety”, „ciekawość świata i jego zróżnicowania, zwłaszcza we współczesnym świecie, w którym coraz bardziej przenikają się społeczności lokalne, społeczeństwa narodowe, struktury ponadnarodowe i procesy globalizacji” oraz tak zwana „wyobraźnia narracyjna”, która sprowadza się do „gotowości uwzględniania różnych stanowisk i nie stanowi naturalnie się pojawiającej umiejętności, ale musi być systematycznie promowana przez edukację”. Całość składa się na bardzo solidne, w opinii N, podstawy demokracji. Wskazuje ona na głęboki kryzys, jaki dotknął zarówno współczesnego systemu demokratycznego, jak i systemu edukacyjnego; artykułuje jego części składowe i pokazuje drogę jego opanowywania: kultywację człowieczeństwa opartą zwłaszcza na tych trzech wyliczonych wartościach i uwzględnieniu wskazówek płynących z teorii emocji. *Liberal arts colleges*, poprzedzające studia specjalistyczne i kształcące „wyzwolone umysły”, stanowią, według N, konkretną próbę opanowywania konfliktu społecznego.

Te początkowe fragmenty wypowiedzi N i następujące w dalszej części jej autorytatywne poglądy, wskazują wyraźnie, że mamy tu do czynienia z inscenizacją rytualnego chaosu. W tej właśnie drugiej części wypowiedzi obecny jest ironiczny ton zawsze wtedy, kiedy przywołuje stanowisko opozycyjne wobec własnego, czyli, jak je nazywa, „edukację dla zysku globalnego”; poza tym N dezawuuje także w tym miejscu politykę edukacyjną Stanów Zjednoczonych i działania promocyjne czołowych uniwersytetów amerykańskich. W retoryczny sposób przeciwstawia wreszcie wąską koncepcję „rozwoju ekonomicznego dla bogactwa” bardziej inkluzywnej, „globalnej koncepcji rozwoju ludzkiego”.

Z wiedzy pozakontekstowej wiadomo, co potwierdza zresztą interpretację ramy jako rytualnego chaosu, że N ma status jednego z najbardziej prominentnych amerykańskich „publicznych intelektualistów”, czyli osób dysponujących wysoką pozycją akademicką i jednocześnie parających się dostarczaniem sferze publicznej mocnych, autorytarnych argumentów, na co wskazywałam już wcześniej.

Przy tak silnym skonstrastowaniu własnego stanowiska ze stanowiskiem opozycyjnym wydaje się, że rzeczone koledze kształcenia ogólnego, jako intencjonalne próby odpowiedzi na głęboki kryzys w edukacji, są konstruktywnym pomysłem ze strony N tylko pozornie. Jej obecność na tego typu dyskusji jest więc u podstaw napędzana mechanizmem ceremonii. N z nikim nie dyskutuje; jej głos nosi znamiona retoryki moralistycznej, w którym podkreśla się słuszność własnych argumentów i przeciwstawia argumentom instrumentalnym. W tym sensie jej wystąpienie potraktować należy jako fasadowe, zrutynizowane i schematyczne.

Jako pierwszy z wyszczególnionej przeze mnie grupy ekspertów zabrał głos profesor Jerzy Błazejowski (B), Przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. B, Kud i inni paneliści tej sesji, między innymi profesor Jerzy Woźnicki (W), Prezes Fundacji Rektorów Polskich, definiują sytuację konferencji (oraz swoje wcześniejsze prace w zespołach doradczych) jako właśnie porozumienie, w trakcie którego artykułowane są różne punkty widzenia, a negocjacje odbywają się według reguł dyskusji: „produkt myśli całego środowiska, odwołanie do zbioru mądrości, wyjście od pytań fundamentalnych” (W). Kud dodatkowo zaznacza, że ma świadomość roboczego charakteru tego porozumienia – ze względu na wielość i złożoność głosów reprezentujących środowisko akademickie. Jest to jednak w tym przypadku usprawiedliwienie o charakterze politycznym, typu „zawsze będą niezadowoleni”. O tym, że jest to tylko pozór porozumienia przekonuje przede wszystkim to, że nie dyskutuje się tu z konkretnymi treściami stanowiska humanistycznego. Ceremonialnie tylko, jeśli w ogóle, odbiera się ów przekaz i w ten sam zrutynizowany, schematyczny i powierzchowny sposób (unieważniający fundamentalność sporu) odpowiada. W związku z tym nie ma tu elementów dramatu społecznego, zwłaszcza artykulacji kluczowych napięć, podnosi się tylko kwestie szczegółowe, definiując sytuację jako zmierzającą do pewnego i pełnego porozumienia.

B pozoruje porozumienie ze stanowiskiem humanistycznym, konkretniej z tezami wystąpienia N, poprzez zastosowanie typowego dla ceremonii metakomunikatu, którego treść można by sformułować następująco: „Zacne to ideały, ale porozmawiamy o konkretach”. Sam B mówi: „Po tym pięknym referacie, którego wysłuchaliśmy, teraz przejdźmy do spraw codziennych”. Inni eksperci stosują podobny zabieg: „Nie będę się odnosił do różnych bardzo ważnych rzeczy, o których wspomniała N, ale skoncentruję się na tym, co referowałem w zespole profesor Kudryckiej” (profesor Leszek Pacholski, rektor Uniwersytetu Wrocławskiego). B pozornie uznaje w początkowej wypowiedzi zasadność problemu: „umiejętności humanistyczne są niezwykle istotne w kształtowaniu człowieka na poziomie wyższym...”, by w kolejnej odsunąć go na bok: „Ja będę mówił o czymś bardziej przyziemnym”, czyli o finansowaniu szkolnictwa wyższego: „Bez finansowania oczywiście możemy dyskutować o wzniosłych ideach, ale bez odpowiednich środków nie będziemy w stanie ich zrealizować”. Od tego momentu wypowiedzi B jako technologicznego eksperta przypominać zaczynają pod



względem formalnym głos N; są mocne, autorytarne, przeciwstawiające technologiczne *know-how* słuszności i etyczności. Wychodzi on od wartości kluczowych, jego zdaniem, dla obszaru edukacji, takich jak „kalkulatywność”, „rozliczalność”, „profitodajność”, stąd też koncentruje się na mechanizmach finansowania, ponieważ, jak twierdzi, współczesne szkolnictwo wyższe to „obszar biznesowy, w którym niekoniecznie obowiązują reguły etyczne, a ofertę optymalizuje się do potrzeb klienta, do potrzeb szerszego otoczenia”.

Swoje stanowisko B argumentuje dalej w typowy dla tego rodzaju zracjonalizowanego dyskursu sposób, posługując się formułą tak zwanej ukoniecznionej arbitralności. W tym przypadku wyraża się ona przy użyciu modalności deontycznej i różnego rodzaju autoryzacji: „Na pewno powinniśmy się dostosować do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”, „powinniśmy opracować Krajową Strukturę Kwalifikacji”, „Podział [dziedzin nauki i wiedzy] jest postulowany przez OECD i jest przez wiele krajów akceptowany. Myślę, że dobrze byłoby, gdybyśmy w tym kierunku zmierzali”. Formule ukoniecznionej arbitralności towarzyszy w jego wypowiedzi także inna formuła, typowa dla tego dyskursu, związana z dialektyką szans i zagrożeń w nowej globalnej epoce. To argumentacja typu *Mythopoesis*, będąca połączeniem narracji o dobru (*moral tale*) i złu (*cautionary tale*): dobre rzeczy się staną, jeśli implementujemy określone struktury, a złe, gdy tego nie zrobimy. Tym samym argumentacja ta wiąże się z pierwszą: w nowych warunkach możliwe, a zatem konieczne i słuszne, jest tylko takie, a nie inne postępowanie: „Taki system kursów zawodowych dostępnych na uczelniach wyższych funkcjonuje na świecie. Zdaję sobie sprawę, że tu mogą być jakieś wypaczenia, ale to nie jest powodem, żeby wstrzymywać tego typu możliwości”, „To wyzwanie, które trzeba podjąć”.

Głosy pozostałych ekspertów – panelistów wzmacniają tendencje zauważone w wypowiedziach B. Wszyscy twierdzą, że biorą udział w porozumieniu i że nastawieni są na przekładalność perspektyw. Interesują ich jednak fundamentalnie inne kwestie niż te związane z kształceniem ogólnym, o którym tylko, jeśli w ogóle, ceremonialnie wspominają. To ekonomiczno-technologiczny sposób podejścia do edukacji, pozytywistyczny, sproceduralizowany.

W kontekście proceduralizacji wzorcowe jest wystąpienie W. W metodologicznie poprawny i zorientowany na konkretne efekty sposób kreśli on stan i perspektywy zmian szkolnictwa wyższego w Polsce. Profesjonalną ekspertyzę przeciwstawia wypowiedziom publicystycznym, motywowanym emocjami, opartym na osobistym doświadczeniu. Odwołując się do statystyk i porównując sytuację z kryzysem 1989/1990 r. twierdzi, że „szkolnictwo wyższe nie przeżywa obecnie kryzysu”, że „osiągnęło stan rozwoju”. Dla dodatkowego poparcia swoich tez cytuje raport OECD, w którym polskie szkolnictwo wyższe ocenione zostało jako „nowoczesne, żywo reagujące na zmieniające się potrzeby i kreatywne”. „Kryzys” natomiast, zdaniem W, jest „w polityce innowacyjnej, a stan przedkryzysowy w nauce”. Sprowadza się to do „dwóch kluczowych problemów:



konkurencyjności i innowacyjności”. Stąd, posługując się dalej tą racjonalną w sensie instrumentalnym logiką i zrutynizowaną już leksyką społeczeństwa wiedzy, konieczna jest „strategia wraz z formułą koniecznie obecną w ramach tej strategii wzrostu przychodów”.

Taki zestandaryzowany i skwantyfikowany sposób określania przebiegu czynności jest typowy dla globalnej tendencji do proceduralizacji wszystkich sfer życia, nawet tych, w których działania celowo-racjonalne dotąd nie istniały. Z punktu widzenia podobnej perspektywy uniwersytet ulega deregulacji, liczą się tylko nauki, które powiązać można z sektorem badawczo-rozwojowym i przemysłowym i tylko je ma się na myśli, gdy mówi się o nauce, nauce komercyjnej:

Jeżeli jakiś przedsiębiorca chce wejść na rynek albo podnieść swoją pozycję konkurencyjną, to zawsze pyta, ile to musi kosztować [...]. Ale jeżeli ktoś myśli, że można osiągnąć ten efekt bez inwestycji, to proponuję, żeby zaczął od wykładu podstawowego z ekonomii.

Wypowiedzi Kud stanowią pewien podtyp dyskursu eksperckiego, pozytywistycznego. Posługuje się ona taką narracją, którą analitycy KAD określają jako *New Age Narration*, czyli wieszczącą nadejście nowych czasów. Ta nowa, wyłaniająca się, rzeczywistość opisywana jest najczęściej przy użyciu dwóch rodzajów opowieści: „*cautionary tale*” i „*moral tale*”, do których to kategorii już się odwoływałam. W przypadku wypowiedzi Kud związany z „nową epoką” „szum informacyjny” i obecność „nowych technologii” stanowić mogą „duże zagrożenie”, ale i „wyzwanie”, jeśli posiędzie się „umiejętność selekcji informacji”. I o tym traktować mają nowe programy edukacyjne, które pozwolą uczniom/studentom „docierać do tych najbardziej zobiektywizowanych [informacji], które przedstawiają sobą najwyższą wartość naukową”. To język nie tylko akcentujący dialektykę wyzwań i ryzyka, ale i wysoce abstrakcyjny, fetyszyzujący naukę w sensie pozytywistycznym (obiektywistycznym). Nie ma tu tym samym miejsca dla nauk humanistycznych i społecznych, w których obiektywizm nie jest cechą wyróżniającą.

Dalsze uwagi Kud sformułowane są, podobnie jak w przypadku jej poprzedników, w języku ekonomicznym. Chodzi zatem o „konkurencyjność i najwyższą jakość” studentów, studiów, badań i całej nauki polskiej w świecie. Podobnie jak dzieje się to na rynku, także w urynkowionej nauce istnieje konieczność konkurowania. W takim kontekście domniemanej bezalternatywności i drogi jedynie słusznej, wykluczającej inne, pojawia się, *deus ex machina*, apel o dialog i deklaracje „otwartości na sugestie” przedstawicieli różnych korporacji, dyscyplin świata akademickiego. Typowo dla mechanizmu ceremonii Kud posługuje się także metakomunikatem, będącym iluzją owocności dyskusji: „Myślę, że ta konferencja pomoże w wypracowaniu takich rozwiązań, które służyć będą jako wartość dodana do prac Ministerstwa”. Różnicę, odmiennność nauk humanistycznych rozwiązuje ceremonialnie (rytualnie) stwierdzeniem, że darzy je „szczególną

opieką” oraz „stosuje do [ich] weryfikacji rzetelne kryteria”, których to określeń nie precyzuje. Przez pluralizację dyskusji o szkolnictwie wyższym rozumie także włączenie w nią przedstawicieli środowiska gospodarczego, nie problematyzując ewentualnego nacisku z ich strony, forsowania własnych partykularnych interesów.

Podsumowując wypowiedzi ekspertów należy stwierdzić, że widać wyraźnie, iż swoje racje prezentują oni – jak na „doświadczonych w boju” mówców przysłało – w sposób absolutny. Te ich retoryczne, powtarzalne i *quasi*-teatralne konstrukcje, inscenizowane na rytualny chaos, dramatycznie wyostrzają różnice. Pod tą dramatyzacją sporu tkwi mechanizm ceremonii, na której zależy, jak widać, stronie humanistów w rodzaju N i ekspertów.

Pytania, jakie kierują przedstawiciele środowiska akademickiego, stanowią swego rodzaju dyskurs korekcyjny, typowy dla komentarzy odnoszących się do polskiej transformacji. Wskazują na przejawy, skutki i dysfunkcje procesów modernizacyjnych w obrębie polskiego szkolnictwa wyższego i procesów dostosowawczych do wymagań unijnych w tym względzie. Nie ma tu mowy o mechanizmach powstawania takich zjawisk. Do głównych patologii osoby z sali zaliczają niski poziom przygotowania pedagogicznego nauczycieli akademickich, dwueta- towość rodzącą zjawisko profesorów-widm, fasadowość studiów doktoranckich. Część z tych głosów zaklasyfikować można jako skrajnie romantyczne, w stylu „płaczu nad rozlanym mlekiem”, a nie krytyczne, odsłaniające pewne, wymykające się zwykłemu oglądowi, procesy i zjawiska. Nader często na przykład pojawiała się kwestia masowości studiów, eliminująca ich elitarność, upadek obyczajów, także wśród pracowników naukowych oraz zanik relacji mistrz–uczeń charakterystycznej dla tradycyjnego uniwersytetu.

W sesji popołudniowej paneliści dyskutować mieli nad książką N i odniesieniami do kontekstu polskiej edukacji oraz polskiej demokracji i obywatelskości. O udział w debacie poproszony został między innymi S, reprezentujący Szkołę Wyższą Psychologii Społecznej. Jego stanowisko to również stanowisko humanistyczne, ale w przeciwieństwie do N to głos oparty na mechanizmie dramatu społecznego. Artykułuje on kolejne napięcia i konflikty w obszarze polskiego szkolnictwa wyższego, z jednoczesną próbą poszukiwania porozumienia. To głos niezwykle potrzebny polskiej debacie dotyczącej przyszłości edukacji, jednak rzadki. Świadomość istnienia, przynajmniej w sferze dyskursu i jego dramaturgii, wykluczających się stanowisk nie przeszkadza mu szukać kompromisów. Przykładowo, pokazuje on, że w Polsce mamy do czynienia, „jeszcze bardziej niż w USA, z obsesją uzawodowienia szkół wyższych”. Jednak zaraz dodaje, że „w dążeniu do uzawodowienia tam, gdzie jest to możliwe, nie ma niczego złego, o ile towarzyszy mu gorliwy wysiłek wychowawców mający na celu wyposażenie młodych ludzi w umiejętność myślenia i uczestniczenia w społecznej interakcji”. W podobny sposób mówi też dalej: „potrzebujemy specjalistów, ale jeszcze bardziej być może światłych obywateli, umiających poruszać się w coraz bardziej

skomplikowanym świecie, w którym najgorsza jest rutyna”. Nie oznacza to, że S nie dostrzega, że owa „obsesja uzawodowienia” prowadzić może do tworzenia sfery pozoru: „zwłaszcza w naukach społeczno-humanistycznych przygotowujemy studentów do zawodów, których nie ma...” Co więcej, w pewnym sensie ostrzega on przed kategorycznością obu stanowisk, eksperckiego i humanistycznego, trzeźwo wnioskując, że „fundamentalne postawienie kwestii przez obie strony uniemożliwia jakąkolwiek dyskusję”. I tak, z jednej strony, wskazuje na „nieśmiertelny u nas przesąd, że kształcenie ogólne ma z istoty swej niepraktyczny charakter...”, „że chodzi tylko o zwiększenie towarzyskiej ogłady i tak zwanej konsumpcji kulturalnej”. Z drugiej strony natomiast uznaje stanowisko N za „pewnego rodzaju utopię, ideał wychowawczy”, „który warto głosić, im bardziej jest oddalony od rzeczywistości i sprzeczny z praktyką dnia codziennego”.

Ostatnie głosy, które zasługują na wyszczególnienie, ze względu na ich typowość, to takie, które nie są ani eksperckie, ani humanistyczne. Z podejściem eksperckim łączy je jedynie brak krytycznego w sensie humanistycznym spojrzenia na zastany w systemie szkolnictwa wyższego stan rzeczy. Podczas gdy wśród ekspertów odnaleźć można oportunistów, pogodzonych z myślą, że tak trzeba i niekwestionujących nowych tendencji, oraz cyników, zorientowanych pragmatycznie, dostrzegających w edukacji intratny biznes, grupa, o której mówię, posiada, jak sądzę, przede wszystkim cechy Goffmanowskiego „uczciwego wykonawcy”. Jej przedstawiciele naiwnie (a może też cynicznie) wierzą w niepodważalny sens swoich działań pedagogicznych, twierdzą, że nie ma kryzysu w zakresie kształcenia na studiach wyższych w Polsce: „Skąd wiemy? Czy dysponujemy takimi statystykami, żeby twierdzić, że prace magisterskie i doktorskie są coraz słabsze?” Krytyczne głosy humanistów tłumaczą niezrozumieniem zmian, jakie zaszły zarówno w uniwersytecie (jego przeorientowanie w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego czy też ponowoczesnego), jak i w samych studentach. Celem jest „rozwój” studenta, „rozwój jako wartość uniwersalna”, „oferta indywidualnej ścieżki kariery”, „młodzież [...] jest coraz bardziej elastyczna, wyprofilowana na dynamiczny rozwój, na zbieranie *portfolio*, otwieranie sobie okien w różnych dziedzinach”, to, w takich okolicznościach reprezentanci tej grupy widzą potencjał myślenia krytycznego i powiększania samoświadomości. Z pola uwagi uchodzi im jednak, na co wskazuje model humanistyczny, że w ten sposób tworzony jest pewien określony typ człowieka, przystosowanego do nowego typu pracy, w której będzie musiał nieustannie adaptować się do nowych okoliczności, instrumentalnie traktować swoje społeczne otoczenie, mając na uwadze karierę zawodową. To tak zwany człowiek żyjący „od projektu do projektu”, w permanentnej zmianie. Zwolennicy tego poglądu nie wprost twierdzą, że znaleźli „trzecią drogę” pomiędzy prawdą i mądrością jako wartościami starego uniwersytetu a sprawnością i efektywnością jako cechami uniwersytetu nowoczesnego. W rzeczywistości ów indywidualizm studenta i pluralizm możliwości edukacyjnych zostają najczęściej poddane procesom instytucjonalizacji i w tym sensie kształtować się może coś

w rodzaju zaprogramowanego społeczeństwa biernych jednostek, przed którym ostrzegają N, a na które ja w innych miejscach rozprawy wskazywałam odwołując się do zjawiska zinstytucjonalizowanego indywidualizmu w obrębie koncepcji nowej pedagogii.

## 7.5. Podsumowanie

Zastosowanie metody mieszanej, będącej częściowo analizą sekwencyjną, a częściowo analizą kategoryzacyjną (Sacks, Schegloff), do tego typu tekstu pozwoliło na opis dynamiki dyskusji, na prześledzenie, w jaki sposób kształtują się mechanizmy rytualnego chaosu, ceremonii, porozumienia i dramatu społecznego w obszarze systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

Zarówno eksperci, jak i humaniści, w dużej mierze zgodnie, ceremonialnie spotykają się co jakiś czas na dyskusjach i konferencjach, gdzie w taki aranżowany sposób obstają przy swoich podejściach, a głosy „pomiędzy” nie stanowią wcale propozycji rozstrzygnięcia tego sporu o pryncypia, a wręcz przeciwnie, wydają się ekspresją fałszywej świadomości.

Owa opozycja pomiędzy ekspertami i humanistami jest, jak sądzę, wariantem ogólnego schematu argumentacyjnego, o którym wspominałam wcześniej, opartego na sokratejsko/platońskim odróżnieniu pozoru i rzeczywistości, czyli wiedzy fałszywej od wiedzy prawdziwej, wyznaczającej ramę postępowania (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1969). W tym konkretnym przypadku przyjmuje ona postać takich schematów argumentacyjnych i autoprezentacyjnych, które odwołują się do dwóch różnych aksjologii. Humanisci swoje stanowisko wspierają na wartościach intelektualno-etycznych, charakterystycznych dla modelu uniwersytetu Humboldtowskiego, podkreślając podstawowe napięcia wynikające z konfrontacji tego modelu z modelem amerykańskiego uniwersytetu przedsiębiorczego, natomiast eksperci eksponują znaczenie wartości ekonomiczno-technologicznych, niezbędnych, ich zdaniem, w myśleniu o współczesnym systemie szkolnictwa wyższego, zaś wartości cenne dla humanistów traktują jako dane bądź jako częściowo już anachroniczne. To, co obserwujemy w tym obszarze z obu stron, nie jest wyrazem autentycznego konfliktu, rozpaczliwego poszukiwania punktów styczności. Mamy tu raczej do czynienia z inscenizacją stylizowaną na rytualny chaos, gdzie z góry wiadomo, że porozumienia nie będzie, tak zresztą jak i walki; chodzi jedynie o demonstrację niemożności porozumienia i wyliczenia rozbieżności.

## ZAKOŃCZENIE

Materiały empiryczne zgromadzone na potrzeby niniejszego opracowania zdawać się mogą na pierwszy rzut oka niewystarczające do badania tak doniosłych i makrostrukturalnych w swej istocie zagadnień związanych z przeobrażeniami w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. Sposób ich analizy i wnioski płynące z tego poziomu tekstualniów potwierdzają jednak, że badanie konkretnych aktów mowy przynosi informacje o specyficznych dla badanego obszaru praktykach komunikacyjnych, a w nich właśnie odzwierciedlają się stosunki społeczne związane z przemianami o charakterze instytucjonalnym. Z tego względu, z na pozór błahych i ulotnych materiałów – mowa szczególnie o informatorach – wyczytać można podstawowe tendencje i logikę samej instytucji. Co więcej, rezultaty analiz tych akurat treści symbolicznych stanowią, w moim przekonaniu, wierzchołek góry lodowej, swoisty początek dla analiz całej góry, by kontynuować tę metaforę, a więc między innymi systemu ewaluacji, rankingów, administracji i finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce.

Wracając jednak do wyników badań, przejście od Humboldtowskiego modelu uniwersytetu do uniwersytetu przedsiębiorczego znajduje wyraz, przynajmniej na poziomie praktyk komunikacyjnych, w kształtowaniu się nowego zhybrydowanego porządku dyskursu, zbudowanego z różnorodnej konfiguracji stylów, gatunków oraz dyskursów i odwołującego się do różnorodnych uzasadnień.

Ów zhybrydowany porządek dyskursu w obszarze systemu szkolnictwa wyższego jest w dużej mierze wynikiem ewolucji społeczeństwa w stronę systemu o rozmytych granicach, niemożliwych do ustalenia podziałach, sieciowej naturze, polegającej na wzajemnym przenikaniu się podsystemów społecznych nauki, gospodarki, polityki, mediów i charakterystycznych dla nich typów prawomocności, a więc w stronę społeczeństwa ponowoczesnego, w którym funkcjonują zupełnie nowe mechanizmy władzy i zasady kontroli.

Dyskurs dotyczący szkolnictwa wyższego cechuje jednocześnie – poza z gruntu postmodernistyczną tendencją do hybrydyzacji różnych porządków wartości, pewnego otwarcia i zdjęcia sekwencyjnego porządkowania zdarzeń – modernistyczna skłonność do konflacji jakości moralno-społecznych z ideami pozytywistycznej nauki, dążącej do proceduralizacji i algorytmizacji w imię powszechnego progresywizmu. Uwarunkowań tego stanu rzeczy szukać należy, jak pokazały przeprowadzone w tej pracy analizy, w bardziej ogólnym procesie związanym z włączeniem systemu szkolnictwa wyższego w zrationalizowany projekt

stworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy. Instytucje akademickie, czy szerzej, instytucje edukacyjne, a w pewnym stopniu także zarządzane w nowoczesny sposób korporacje, dostarczać mają na potrzeby tego nowego społeczeństwa wyraźnie zdefiniowanych zasobów wiedzy oraz zasobów ludzkich. Retorycznie wykorzystuje się tu pozytywistyczny sposób myślenia, zgodnie z którym racjonalność nauki, będąca już sama dla siebie uzasadnieniem i uprawomocnieniem, stanie się neutralną siłą poddającą swojej kontroli życie społeczne w jego całości.

Analizy procesów komunikowania w obszarze szkolnictwa wyższego zawarte w tej pracy pokazują, że mamy do czynienia z forsowaniem pewnego instytucjonalnego wzorca uprawiania nauki, kształcenia zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy i prowadzenia badań empirycznych na zlecenie gospodarki. Ta nowego rodzaju symboliczna przemoc opiera się na, jak ustaliłam, konfacji dwojakiiego rodzaju, z jednej strony wartości intelektualno-etycznych i ekonomiczno-technologicznych, a z drugiej wartości akcentujących zindywidualizowany charakter działania i wartości instytucjonalizujących indywidualne wybory. Całość składać się ma na projekt technicznie sprawnego i moralnie zaawansowanego społeczeństwa opartego na wiedzy, złożonego z elastycznych i posłuszných obywateli.

Pytanie, które traktuję jako swoistą kodę tej książki brzmi: czy następne dekady wzmocnią jeszcze tę tendencję do bifurkacji, czyli z jednej strony daleko posuniętą deregulację, a z drugiej przeregulowanie w obszarze szkolnictwa wyższego? Czy kształcenie uniwersyteckie będzie przybierać formy progresywnej i zrationalizowanej kontroli? Czy może też w kręgach akademickich rósł będzie sceptycyzm co do założeń o neutralności powiązań nauki i technologii, a zatem także świadomość, że zanim zaczniemy pracować nad jakością materiału wejściowego zadać sobie musimy pytanie o punkt dojścia? Czy, wreszcie, wielość rodzajów i odmian wiedzy produkowanej w różnych miejscach będzie stanowić wystarczającą wzajemną regulację, skoro już dziś duże sumy inwestowane są w badania, których horyzontu praktycznego nie da się określić?



## SUMMARY

### **The Changes in the Contemporary University from the Humboldtian Idea to the Entrepreneurial Model of University**

The structure of the book entails the two general sociological fields of theoretical reflection and empirical study. On the one hand, the system of higher education and the notion of a knowledge society and, on the other, Critical Discourse Analysis, its theoretical perspectives and applications. CDA serves here as a general methodological approach as well as a source of a set of well-established techniques of analysis of the texts produced, reproduced, transformed and disseminated within the system of higher education in Poland. The study of such definite speech acts provides, in terms of CDA perspective, information on specific communication practices which reflect in return the particular patterns of social relations in the institutional context of higher education.

The aim of the first part of the book is to outline the historical development of knowledge and science drawing the readers' attention in particular to the interrelations between knowledge and power. The contemporary system of higher education is there portrayed as being as well subjected to the new demands. Privileged position is ascribed to these branches of science discoveries of which can be directly applied in the market economy as it is more generally assumed that the applied science is indispensable for the socio-economic progress. Furthermore, the academic institutions are said to focus more on developing the cooperation with the business sector and try to take advantage of its experience. This part concludes with the observation that the modern concept of Humboldtian university is claimed to become increasingly obsolete for a knowledge society and thus the notion of an entrepreneurial university is introduced.

The second part of the book includes five case studies reaching the same conclusion about the shift from the Humboldtian notion of the university to the one operating under market pressures. In the shift, as it is shown in the book, a taken-for-granted coexistence is wrongly assumed between ethical and intellectual values, such as truth, ethics, authority, the freedom of research and teaching, critical potential and economic and technological values, such as utility, efficiency, calculation, audit and accountability. With the empirical examples the book illustrates that on the basis of this disproportion of values – called the conflation, a new hybridised form of discourse endowed with a set of legitimizations is created and



perpetuated. This new form of ideology accentuates the need for development of a technically effective and morally advanced knowledge society consisting of flexible, yet docile members.

Specified elaborated analysis as well as its broader explications are followed in the book by some practical conclusions which will, as it is hoped, stimulate the discussion of academics over the system of higher education in Poland and its new tendencies. The scientific critique of public and political discourse seems to be *a sine qua non* for educational policy reforms and implementation.

## BIBLIOGRAFIA

- Antonowicz, D. 2005. *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Askling, B. 2001. *Higher Education and Academic Staff in a Period of Policy and System Change*, "Higher Education", No 41.
- Baert, P., Shipman, A. 2005. *University under Siege? Trust and Accountability in the Contemporary Academy*, "European Societies", No 1.
- Bell, D. 1994. *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bernstein, B. 1990<sup>a</sup>. *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bernstein, B. 1990<sup>b</sup>. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London and New York: Routledge, vol. 4.
- Bialecki, I. 2000. *Tradycje akademickości i społeczeństwo wiedzy*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 4 (146), s. 529–537.
- Bialecki, I., Dąbrowa-Szeffler, M. (red.). 1994. *Changes in Higher Education in Central European Countries*. Warszawa: IFiS PAN.
- Billig, M. 1995. *Banal Nationalism*. London: SAGE Publications.
- Billig, M., Condor, S. 1988. *Ideological Dilemmas*. London: SAGE Publications.
- Boltanski, L., Chiapello, E. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L., Thévenot, L. 1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. 1984. *Homo academicus*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London and Beverly Hills: Sage Publications.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. 2001. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bralczyk, J. 2004. *Język na sprzedaż, czyli o tym, jak język służy reklamie i jak reklama używa języka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brown, R. H. 1983. *Theories of Rhetoric and the Rhetorics of Theory: Toward a Political Phenomenology of Sociological Truth*, "Social Research", No 1.
- Bucchi, M. 2004. *Science in Society. An Introduction to Social Studies of Science*. London and New York: Routledge.
- Buchner-Jeziorska, A. (red.). 2005. *Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza.
- Castells, M. 2001. *End of Millenium*, [w:] *The Information Age: Economy, Society & Culture*. Oxford: Blackwell Publishers, vol. 3.
- Chiapello, E., Fairclough, N. 2002. *Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism*, "Discourse & Society", No 2, s. 185–208.
- Chouliaraki, L., Fairclough, N. 1999. *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Clark, B. R. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities – Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.
- Crombie, A. A. C. 1960. *Nauka średniowieczna i początki nauki nowożytnej*, Warszawa.

- Czyżewski, M. 2000. „Niepokojąca współczesność” jako topos w dyskursie publicznym, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- Czyżewski, M. 2008. *Elementy i całości. O niektórych dylematach analizy dyskursu*, [w:] A. Horolets (red.), w przygotowaniu.
- Czyżewski, M., Dunin, K., Piotrowski, A. (red.). 1991. *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne*. Warszawa: OBS.
- Czyżewski, M., Kowalski, S., Piotrowski, A. 1997. *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*. Kraków: Wydawnictwo AUREUS.
- Dąbrowa-Szeffler, M. 1995. *Finansowanie państwowych szkół wyższych – nie rozstrzygnięte problemy*, „Nauka Polska”, nr IV (XXIX), s. 126–138.
- Dearlove, J. 1998. *Fundamental Changes in Institutional Governance Structures: The United Kingdom*, „Higher Education Policy”, No 11, s. 111–120.
- Deem, R. 2004. *Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the Local Dimension Still Important*, [w:] M. Tight, *The Routledge Falmer Reader in Higher Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Dijk, T. A. van. 1991. *Racism and the Press*. London and New York: Routledge.
- Durkheim, É. 1938. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Alcan.
- Durkheim, É., Mauss, M. 1973, *O niektórych pierwotnych formach klasyfikacji. Przyczynek do badań nad wyobrażeniami zbiorowymi*, [w:] M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe (s. 707–802).
- Dylus, A. 2005. *Globalizacja. Refleksje etyczne*, Warszawa: Ossolineum.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London and New York: Routledge.
- Featherstone, M. 1991. *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage.
- Flynn, N. 1990. *Public Sector Management*. London: Financial Times/Pearson Education.
- Forgacs, D. (red.). 1988. *A Gramsci Reader*. London: Lawrence & Wishart.
- Foucault, M. 1993. *Nadzorować i karać*. Warszawa: Aletheia-Spacja.
- Foucault, M. 1995. *Historia seksualności*. Warszawa: Czytelnik.
- Foucault, M. 2000. *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Foucault, M. 2002. *Porządek dyskursu*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Foucault M. 2005. *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Furedi, F. 2008. *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualisci*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gibbons, M. i in. 1994. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE.
- Giddens, A. 1986. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. 2002. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goćkowski, J., Sikora, M. (red.). 1997. *Porozumiewanie się i współpraca uczonych*. Kraków: Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”.
- Gramsci, A. 1971. *Selections from the Prison Notebooks*. Lawrence and Wishart.
- Habermas, J. 1977. *Technika i nauka jako „ideologia”*, [w:] J. Szacki (red.), *Czy kryzys socjologii?*. Warszawa: „Czytelnik” (s. 342–395).
- Habermas, J. 1981. *Teoria działania komunikacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. 1983. *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Habermas, J. 2005. *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*. Warszawa: „Scholar”.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotics: the Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Heidegger, M. 1977. *Budować, mieszkać, myśleć*. Warszawa: „Czytelnik”.
- Heidegger, M. 1994. *Bycie i czas*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Horkheimer, M., Adorno, T. 1987. *Krytyka instrumentalnego rozumu*, [w:] M. Horkheimer, *Spoleczna funkcja filozofii. Wybór pism*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy (s. 244–413).
- Horkheimer, M., Adorno, T. 1994. *Dialektyka oświecenia*. Warszawa: IFiS PAN.
- Humboldt, W., von. 1956. *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. Düsseldorf: Verlag Kupper/Bondi.
- Jablecka, J. 1998. *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 12.
- Jablecka, J. 2002. *Zmiany społecznych i kulturowych uwarunkowań życia akademickiego i uprawiania nauki w uniwersytetach. Przykład Europy Zachodniej i USA*, [w:] *Kreowanie nowego*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
- Keat, R., Abercrombie, N. 1990. *Enterprise Culture*. London: Routledge.
- Keat, R., Abercrombie, N., Whiteley, N. 1994. *The Authority of the Consumer*. London: Routledge.
- Koronko, M. 1990. *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Korporowicz, L. 1999. *Kultura, organizacje i rynek. O uwodzeniu świadomości nowej klasy średniej*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 2, s. 39–54.
- Krimsky, S. 2007. *Nauka skorumpowana? O nieczystych związkach nauki i biznesu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Laclau, E. 1977. *Politics and Ideology in Marxist Theory: Capitalism, Fascism, Populism*. London: Verso.
- Laclau, E., Mouffe, C. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.
- Lasch, C. 1991. *The Culture of Narcissism. American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton.
- Lash, S. 1990. *The Sociology of Postmodernism*. London: Routledge.
- Leeuwen, T., van, Wodak, R. 1999. *Legitimizing Immigration Control: A Discourse-historical Analysis*, „Discourse Studies”, No 1 (1), s. 83–119.
- Lemert, C., C., Gillan, G. 1999. *Michel Foucault. Teoria społeczna i transgresja*, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Loubser, J. J., Baum, R. C., Effrat, A., Lidz, V. M. 1976. *Explorations in General Theory in Social Science*, vol. 2. New York: The Free Press.
- Luhmann, N. 1993. *Risk: A Sociological Theory*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Luhmann, N. 1994. *Teoria polityczna państwa bezpieczeństwa socjalnego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Luhmann, N. 1996. *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Lukács, G. 1988. *Historia i świadomość klasowa. Studia o marksistowskiej dialektyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lutyński, J. 1990. *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mannheim, K. 1974. *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mannheim, K. 1992. *Ideologia i utopia*. Lublin: Wydawnictwo Test.

- Merton, R. K. 1982. *Szkice z socjologii nauki*. [w:] R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mouffe, C. 1979. *Gramsci and Marxist Theory*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Münch, R. 1988. *The Contributions of German Social Theory to European Sociology*, [w:] B. Nedelmann, P. Sztompka (red.), *Sociology in Europe: in Search of Identity*. Berlin and New York: De Gruyter.
- Newman, J. 2001. *Modernising Governance*. London: Sage.
- Nietzsche, F. 1997. *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*. Warszawa.
- Nietzsche, F. 2003. *Narodziny tragedii czyli hellenizm i pesymizm*. Kraków: Zielona Sowa.
- Nietzsche, F. 2003. *Niewczesne rozważania*. Kraków: Zielona Sowa.
- Nowotny, H. 2000. *Transgressive Competence. The Narrative of Expertise*, "European Journal of Social Theory", No 1.
- Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. 2001. *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. London: Polity Press.
- Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. 2003. *Introduction. 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge*, "Minerva", No 3.
- Ossowski, S. 1967. *Z zagadnień psychologii społecznej*. [w:] S. Ossowski, *Dziela*. T. 3. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Parsons, T. 1969. *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Parsons, T. 1970. *Some Problems of General Theory in Sociology*, [w:] J. C. McKinney, E. A. Tiryakian (red.), *Theoretical Sociology. Perspectives and Developments*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Parsons, T. 1972. *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Perelman, C. 2002. *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. 1969. *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. London: University of Notre Dame Press.
- Pestre, D. 2003. *Regimes of Knowledge Production in Society: Towards a Moral Political and Social Reading*, "Minerva", No 3.
- Piotrowski, A. 1998<sup>a</sup>. *O Jana Lutyńskiego koncepcji działań pozornych*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, s. 39–50.
- Piotrowski, A. 1998<sup>b</sup>. *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Piotrowski, A. 2005. *Centra i peryferia w nauce na poziomie światowym i krajowym – nauki społeczne (socjologia)*, [w:] M. Ziółkowski (red.), *Przestrzenie nauki*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Piotrowski, A., Bokszański, Z. 1990. *Wstęp*, [do:] B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, red. naukowy W. Cellary, wersja w PDF.
- Ravetz, J. R. 1973. *Scientific knowledge and its social problems*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Reisigl, M., Wodak, R. 2001. *Discourse and Discrimination*. London: Routledge.
- Robins, K., Webster, F. 1999. *Times of Technoculture: From the Information Society to the Virtual Life*. New York: Routledge.
- Siemek, M. J. 2002. *Wolność, rozum, intersubiektywność*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Simmel, G. 1997. *Filozofia pieniądza*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Spengler, O. 2001. *Zmierzch Zachodu*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Szacki, J. 2002. *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Szczepański, J. 1954. *Na 10-lecie Uniwersytetu Łódzkiego*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych”, t. 4.
- Szłapczyński, K. 1968. *Zarząd szkołą wyższą w Polsce Ludowej*. Warszawa: Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.
- Tatarkiewicz, W. 2001. *Historia filozofii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tuchańska, B. 1982. *Rozwój poznania jako proces społeczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wallerstein, I. (red.). 1996. *Open the Social Sciences: Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*. Stanford California: Stanford University Press.
- Wernick, A. 1991. *Promotional Culture: Advertising, Ideology and Symbolic Expression*. London: Sage.
- Weert, E., de. 2001, *Pressure and Facing the Academy Profession in the Netherlands*, “Higher Education”, No 41, s. 88.
- Wodak, R. 1996, *Disorders of Discourse*. London and New York: Longman.
- Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych – opinie rektorów*. 2004. Warszawa: Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Wyzwania wobec nauk społecznych u progu XXI wieku*. 1999. Przygotował do druku Andrzej Flis. Kraków: Universitas.
- Zadania polskich szkół wyższych w realizacji Strategii Lizbońskiej*. 2004. Warszawa: Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Ziółkowski, M. 2004. *Utowarowienie stosunków społecznych a rozchwanie wartości we współczesnej Polsce*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.