


Helena Ostrowicka

 <http://orcid.org/0000-0003-2500-9581>

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
hostrowicka@ukw.edu.pl

Pedagogika dyskursywna w społeczeństwie pedagogii

Abstract

Discursive educational studies in the society of pedagogy

In the article, using general theses based on specific empirical research, I present the multifaceted phenomenon of the pedagogization of life and social problems. I deal with the questions posed by discursive educational studies and, looking from its perspective, I describe selected discursive mechanisms of society, which I refer to as the society of pedagogy.

Keywords: discursive educational studies, pedagogization, society of pedagogy, discourse

Słowa kluczowe: pedagogika dyskursywna, pedagogizacja, społeczeństwo pedagogii, dyskurs

Żyjemy w społeczeństwie pedagogii. To społeczeństwo spopularyzowanej pedagogizacji życia i problemów społecznych, w ramach której zróżnicowane i heterogeniczne relacje międzyludzkie kształtujące przestrzeń polityki, obywatelstwa, pracy czy sztuki oraz dostrzegane w ich obrębie zjawiska są opisywane i wyjaśniane w kategoriach kwestii związanych z edukacją i pedagogiką. Chociaż wyobrażenie edukacji jako panaceum na wszystkie problemy społeczeństw ma już długą tradycję, zjawisko nazywane pedagogizacją wiąże się niewątpliwie z procesami modernizacyjnymi (zob. Smeyers i Depaepe, 2008). Diagnoza ujawniająca wszechobecną pedagogizację życia społecznego sformułowana kilka lat temu (zob. Czyżewski, Marynowicz-Hetka i Woroniec-ka, 2013; Ostrowicka, 2015b) pozostaje aktualna, gdyż nadal kategorie edu-

cyjne i problemy wiedzy, umiejętności i kompetencji, wychowania i kształcenia, (całozyciowego) uczenia się i (samo)rozwoju są przedmiotem dyskursów konstruowanych w sferach niezwiązanych źródłowo z edukacją. Co więcej, w wypowiedziach publicystycznych upowszechniane bywają terminy pseudopedagogiczne (takie jak „pedagogika wstydu”), dla których trudno znaleźć wyjaśnienie w wiedzy pedagogicznej i w teoriach edukacyjnych. Na ekspertów i gwarantów prawdy o edukacji, w konsekwencji splotu procesów pedagogizacji i mediatyzacji, kreowani są dziennikarze, politycy i przedsiębiorcy, nieradko posługujący się wyłącznie wiedzą potoczną, zdroworoządkową, bazującą na własnych doświadczeniach i związanych z nimi oczekiwaniach. Tym samym eksplozja dyskursu o edukacji w przestrzeni publicznej stała się wyzwaniem – zarówno badawczym, jak i ideowym – dla pedagogiki dyskursywnej.

Dwa pojęcia: „pedagogika dyskursywna” i „społeczeństwo pedagogii” niech będą rusztowaniem dla niniejszych, skromnych rozważań. Pojęcie pełni tutaj funkcję metody; jest konstruktem, propozycją, w jaki sposób iść dalej z danego punktu (zob. Tanesini, 1994). Jest więc specyficzną formą myślenia i jako takie może być definiowane, redefiniowane i kwestionowane w określony sposób dla wybranych celów.

Jaki zatem byłby cel tego tekstu? Zamiar rysuje się następujący: w ramach pytań stawianych przez pedagogikę dyskursywną i z jej perspektywy poznawczej naszkicowane zostaną wybrane dyskursywne mechanizmy charakteryzujące współczesne społeczeństwo pedagogii. Zaproponowane tu refleksje są pochodną realizowanych i kierowanych przeze mnie w ostatnich latach badań nad dyskursem edukacyjnym w jego różnych empirycznych odsłonach (m.in. Ostrowicka, 2019, 2020; Ostrowicka i Stankiewicz, 2019; Ostrowicka, Sychalska-Stasiak, Stankiewicz, Chomik, Falkowski i Rzyska, 2019; Ostrowicka, Sychalska-Stasiak i Stankiewicz, 2020).

Pedagogika dyskursywna

Pojęciem pedagogiki dyskursywnej proponuję objąć ukierunkowaną problemowo formację naukowej wiedzy i obszar interdyscyplinarnych badań, których przedmiotem zainteresowań jest szeroko rozumiany dyskurs edukacyjny i – zapośredniczone w dyskursie – edukacyjne procesy. Bliskie mi, szerokie rozumienie dyskursu edukacyjnego uwzględnia trzy obszernie i znaczeniowo pojemne zjawiska: „dyskurs o edukacji”, „dyskurs w edukacji” i „dyskurs jako edukacja”, i wywodzi się z bogatego dorobku zarówno teorii dyskursu, jak i teoretycznych ujęć edukacji (Ostrowicka, 2017).

Zakładam, że pedagogikę dyskursywną charakteryzuje określony styl myślowy, czyli – idąc za Ludwikiem Fleckiem – ukierunkowane postrzeganie połączone z „odpowiednią obróbką myślową i rzeczową tego, co postrzegane” – wspólne cechy problemów i sądów uznawanych za oczywiste (Fleck, 1986, s. 131). Styl myślowy jest koncepcją pośredniczącą między ogólną wizją pedagogiki jako dyscypliny dyskursywnej a specyfiką poszczególnych teoretyczno-metodologicznych modeli w badaniach edukacyjnych. Z tym pierwszym ujęciem mamy do czynienia w tekście Mirosławy Nowak-Dziemianowicz pt. *Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości*, w którym mowa nie tyle o pedagogice dyskursywnej, ile o pedagogice *jako* dyscyplinie dyskursywnej. Autorka przekonująco stwierdza, że „(p)odstawowym założeniem dla spostrzegania pedagogiki jako dyscypliny dyskursywnej jest teza, iż świat społeczny jest rezultatem procesów interpretacji, jest społecznie konstruowany. Wszelkie sytuacje społeczne są więc domeną znaczeń. Znaczenia przypisywane sytuacjom społecznym przez ich uczestników, wszelkie, towarzyszące im konteksty, kultura jako zbiór symboli i znaków, za pomocą których znaczenia te są nadawane, oraz procesy, które to przypisywanie warunkują, to przedmiot zainteresowań i badań tej dyscypliny” (Nowak-Dziemianowicz, 2011, s. 315). Ujęcie zaproponowane przez Nowak-Dziemianowicz jest zatem wyrazem określonej ontologii rzeczywistości społecznej oraz współmiernej z nią wizji nauki i pedagogiki jako jej dyscypliny.

Tym, co przecina w poprzek dyscypliny naukowe, jest styl myślowy. To ukierunkowane postrzeganie problemów, którymi zainteresowany jest zespół badaczy, nazywany przez Flecka „kolektywem myślowym”. Refleksja o pedagogice dyskursywnej w kategoriach *stylu* wynika z poszukiwania takiej perspektywy, która „nie domaga się ścisłych podziałów i jednoznacznych kryteriów: style są czymś płynnym, co zlewa się ze sobą, przechodzi jedno w drugie, rozdziela na nowe strumienie i nieustannie fluktuuje” (Afeltowicz i Sojak, 2015, s. 30). Styl myślowy charakteryzuje określona wspólnota sądów uznawanych przez kolektyw za oczywiste i stosowanych metod poznawania. Jeśli mielibyśmy wskazać na wspólną tezę przyjmowaną przez badaczy dyskursu edukacyjnego, to byłby to z pewnością pogląd, że świat istnieje w obrębie praktyk znaczeniowótórczych¹, choć szczegółowe mechanizmy owych dyskursywnych zjawisk są oczywiście różnie teoretycznie i metodologicznie ujmowane.

Spoglądając z perspektywy zaproponowanej przez Flecka, zauważymy, że na badawczy potencjał pedagogiki dyskursywnej ograniczenia nakładają sami uczestnicy wspólnoty naukowej, zgodnie z konstatacją, że „nierozsądnie jest

¹ Nie oznacza to oczywiście, że wszyscy badacze dyskursu twierdzą, iż świat istnieje *wyłącznie* w obrębie praktyk znaczeniowótórczych. Nie każdy nurt analizy dyskursu definiuje w sposób jednoznaczny swoje stanowisko ontologiczne.

mówić o wszystkich cechach jakiegoś tworu, ponieważ liczba cech może być dowolnie wielka, a liczba możliwych oznaczeń właściwości zależy od przyzwyczajen myślowych odpowiedniej dziedziny nauki” (Fleck, 1986, s. 122–123).

Styl myślowy wyraża gotowość do ukierunkowanego postrzegania tych elementów rzeczywistości, które w ramach wspólnoty myślowej są postrzegane jako ważne. Są to określone predyspozycje spostrzeżeniowe, praktyczne i zawierające elementy oceny, które służą do „mobilizowania i łączenia odmiennych zasobów, praktyk i twierdzeń. Styl jest zmienny, koercyjny i historyczny. Manifestuje się na poziomie jednostkowym (w ciałach i spostrzeżeniach) oraz na poziomie zbiorowym (w hierarchiach ocen, wzorcach narracyjnych, uznanych za prawomocne praktykach i instytucjach)” (Afeltowicz i Sojak, 2015, s. 54).

Elementem tak rozumianego dyskursywnego stylu myślowego jest „świadomość dyskursowa”, która w ujęciu Marka Czyżewskiego „wymaga ustawicznego dystansu wobec różnych punktów widzenia, niekiedy cieszących się powszechną popularnością w społeczeństwie lub uznaniem w środowisku naukowym, oraz traktowania ich jako dyskursów właśnie” (Czyżewski, 2013, s. 4). Postulat dyskursowej świadomości obejmuje również dążenie do samoświadomości i umiejętności zdystansowanego spojrzenia na własne wytwory naukowe i ich konstrukcję wewnątrz świata podzielanych znaczeń². Dyskursywny styl myślowy wymaga zatem spojrzenia na własne zaplecze teoretyczne jak na dyskurs, który może pełnić określone funkcje społeczne i polityczne, a świadomość dyskursowa ma stanowić swoistą przeciwwagę dla prowadzenia „geodezyjnych”³ wariantów badań edukacyjnych. Styl myślenia, w którym pedagogika widziana jest jako formacja dyskursywna, prowadzi do uświadomienia, że teoretyczne i empiryczne ustalenia „nie mają charakteru obiektywnego, nie są czymś oczywistym, naturalnym ani koniecznym pożądanym. Są zawsze wynikiem nieustannie prowadzonych kulturowych negocjacji społecznych, uruchamianych wobec potrzeby społecznego ustalenia, jaki świat uznajemy za »swoj«, jak go mamy rozumieć i waloryzować, jakie nadawać mu znaczenia” (Klus-Stańska, 2009, s. 36). Pomocne w uchwyceniu specyfiki dyskursywnego stylu myślowego są rozważania Doroty Klus-Stańskiej (2009) na temat korzyści płynących z ujawniania dyskursywności kategorii pedagogicznych. Idąc tym tropem, można uznać, że dyskursywny styl myślowy to taki, dla którego ważne są następujące elementy rzeczywistości:

² Postulat świadomości dyskursowej może być różnie realizowany, zważywszy na to, że np. w Krytycznej Analizie Dyskursu papierkiem lakmusowym jest programowe zaangażowanie w badane problemy, co nierzadko oznacza również wyzwanie o charakterze politycznym i etycznym.

³ Określenie zapożyczam od Zbyszko Melosika.

- 1) rozpoznawanie i zrozumienie własnych intencji, założeń i wartości;
- 2) zainteresowanie rezultatami użycia (nigdy nie neutralnego) języka, w tym demaskowanie jego opresyjnego charakteru;
- 3) problematyzacje oczywistości i denaturalizacje obiegowych „prawd” o świecie;
- 4) ujawnianie statusu dyskursów uruchamianych w różnych warunkach historycznych i kulturowych, ich dominacji bądź marginalizacji;
- 5) otwieranie perspektyw zmiany i mobilizowanie nowych dyskursów, np. w procesach inter-, trans- i multidyscyplinarnej integracji.

Obok pewnych predyspozycji spostrzeżeniowych i preferencji poznawczych dyskursywny styl myślowy łączy się również z określonymi predyspozycjami praktycznymi, związanymi z warsztatem badawczym i metodologicznymi kompetencjami. W ramach owych predyspozycji nie chodziłoby wyłącznie o techniczne, metodyczne umiejętności i wiedzę, ale także o pewną dyskursywną wrażliwość i krytyczność. Ta ostatnia oznacza gotowość i zdolność stawiania pytań krytycznych, pytań o pochodzenie kulturowych oczywistości i wzorców interpretacji. Dyskursywna wrażliwość z kolei jest zdolnością niezbędną, gdy dążymy do rozumienia innych sposobów widzenia świata i odmiennych „języków” ludzkiego doświadczenia (zob. Kwaśnica, 2014).

Pedagogika dyskursywna może być/jest nośnikiem tak rozumianego dyskursywnego stylu myślowego wyrażanego w dyskursywnej świadomości i wrażliwości, a także w preferencjach poznawczych i predyspozycjach praktycznych.

Formacja wiedzy i praktyka badawcza, do których odsyła pojęcie pedagogiki dyskursywnej, dotyczą więc tego, w jaki sposób pedagogika otwierała się na kategorię dyskursu oraz w jaki sposób kategoria ta stawała się – wraz z całym teoretyczno-metodologicznym zapleczem – ważna w badaniach edukacyjnych. W tym miejscu pojawia się pytanie o to, co stanowi o specyfice badań dyskursywnych, czy inaczej – co może pełnić funkcję swoistego radaru sygnalizującego pedagogikę dyskursywną? Czy każda publikacja naukowa niosąca w tytule słowo „dyskurs/dyskursy” (a liczba ich nieustannie rośnie) świadczy o badaniach dyskursywnych? To drugie pytanie jest tu oczywiście retoryczne i jako takie stanowi wprowadzenie do następującej konstatacji: inflacyjnemu wręcz zastosowaniu modnego słowa „dyskurs” towarzyszy intensywny rozwój teoretyczny i metodologiczny interdyscyplinarnych badań nad dyskursem. Na obecnym ich etapie „dyskurs” urósł do jednej z kluczowych kategorii teoretycznych, co należy wiązać z tym, że jego użycie w pracy naukowej niesie pewne ryzyko. Stan wiedzy i praktyk badawczych spajanych wspólną nazwą „studiów nad dyskursem” są wystarczającą przesłanką do tego, aby słowem

„dyskurs” posługiwać się z większą ostrożnością, wynikającą ze świadomości jego teoretycznych i filozoficznych konotacji⁴.

W tym kontekście warto doprecyzować, że dyskurs to kategoria, która w badaniach dyskursywnych jest odnoszona do trzech elementów projektu badawczego:

- 1) do przedmiotu badań, który obejmuje zjawiska związane z tworzeniem społecznie podzielanych znaczeń, procesu komunikacji, systemów przekonań i relacji władzy;
- 2) do zaplecza teoretyczno-metodologicznego w ramach jednej dyscypliny naukowej;
- 3) do zaplecza teoretyczno-metodologicznego w badaniach inter- i transdyscyplinarnych, dla których dyskurs staje się pojęciem parasolowym (Czachur, 2020).

Powyższe spostrzeżenia związane z zastosowaniem kategorii dyskursu sformułowane przez Waldemara Czachura w kontekście badań lingwistycznych są również adekwatne dla obszaru badań nad edukacją, gdyż dotyczą szerszego kontekstu epistemologicznego, w którym pojęcie dyskursu pojawiło się w naukach społecznych i humanistycznych. W polskiej refleksji pedagogicznej stało się to w latach 90. ubiegłego wieku wraz z otwarciem na zachodnie idee, głównie poststrukturalne i postmodernistyczne, ale także na te związane z teorią krytyczną i myślą Jürgena Habermasa. Należy zauważyć, że w ostatnich latach zamiast dotychczas popularnego określenia „analiza dyskursu” coraz częściej mowa jest o „studiach nad dyskursem” (*discourse studies*) (zob. Angermüller, Maingueneau i Wodak, 2014). Zwrot ten podkreśla, że współczesne badania dyskursu to zarówno teoria, jak i metoda, dziedzina wiedzy niezwykle złożona i różnorodna.

Teoretyczny i metodologiczny potencjał studiów nad dyskursem w formułowaniu wyjaśnień i interpretacji współczesnych zjawisk edukacyjnych nie został zignorowany. W ostatnich latach wyraźnie wzrosło wśród rodzimych pedagogów zainteresowanie kwestiami związanymi z dyskursem. Zauważone przeze mnie kilka lat temu (Ostrowicka, 2015a) dwie równie silne tendencje w pracach badawczych pedagogów nadal się utrzymują. Pojęcie dyskursu nie straciło na popularności. Z jednej strony jest ono wykorzystywane pomocniczo w celach stylistycznych, poza ściśle zdefiniowaną siatką pojęciową wybranej tradycji badawczej jako synonim dyskusji, wypowiedzi czy zbioru tekstów na określony temat. Z drugiej strony w licznych pracach naukowych dyskurs stanowi główną kategorię teoretyczno-metodologiczną i podstawę do analizy

⁴ Podobnie jak nie do pomyślenia byłaby akceptacja stosowania w badaniach pedagogicznych np. terminu „edukacja” poza jej naukowym sensem/sensami.

oraz interpretacji zjawisk edukacyjnych. Ważnymi źródłami inspiracji pozostaje twórczość Michela Foucaulta, Antoniego Gramsciego, Luisa Althussera, szkoły frankfurckiej i Jürgena Habermasa, Michaiła Bachtina, Chantal Mouffe i Ernesta Laclaua, Stepheny Balla, Michaela Petersa i Nikolasa Rose'a, Teuna A. van Dijka, Johna Paula Gee, Normana Fairclougha i Ruth Wodak. Warto również wspomnieć, że w pedagogicznych analizach dyskursu mamy do czynienia z badaniami opartymi na integracji różnych perspektyw badawczych i kategorii analitycznych. W ostatnich kilku latach możemy zaobserwować wiązanie np.:

- teorii dyskursu Ernesta Laclaua, teorii postkolonialnej i analizy dyskursu Johna Paula Gee w badaniach dotyczących podręczników do języka polskiego (Popow, 2015);
- teorii reprezentacji społecznych i Krytycznej Analizy Dyskursu (KAD) (np. Zbróg, 2017);
- teorii konstruktywizmu społecznego Petera Bergera i Thomasa Luckmanna, teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa, pojęcia habitusu Pierre'a Bourdieu, teorii transmisji kulturowej Basila Bernsteina ze strategiami analitycznymi Krytycznej i Historycznej Analizy Dyskursu w badaniach edukacji obywatelskiej (np. Kopińska, 2017);
- teorii debat publicznych Boba Jessopa z narzędziami KAD i postfoucaultowską analizą dyskursu w badaniach szkolnictwa wyższego (np. Ostrowicka i Stankiewicz, 2019; Ostrowicka, Spychalska-Stasiak i Stankiewicz, 2020);
- teorii dyskursu Foucaulta i pojęć KAD w badaniach etosu akademickiego (Falkowski i Ostrowicka, 2020);
- teorii ramowania z pojęciami Foucaulta w badaniach obrazu edukacji w prasie codziennej (Dobrołowicz, 2016).

W dyskursywnych studiach edukacyjnych szczególnie eksponowana jest perspektywa krytyczna i zaangażowana. Popularność kategorii analitycznych dostarczanych przez różne nurty KAD może tłumaczyć fakt współmierności perspektywy krytyczno-dyskursywnej i społecznie zaangażowanych badań edukacyjnych zainteresowanych rozwiązaniem problemów władzy i nierówności. KAD dostarcza licznych narzędzi do radzenia sobie ze złożonością przemieszczania się nierówności od mikropraktyk poprzez instytucje edukacyjne po systemy w skali globalnej (Rogers, 2011). W badaniach pedagogów widoczne jest zainteresowanie problemami wiedzy, władzy i konstruowania podmiotowości w różnych praktykach społecznych, w tym w edukacji szkolnej (np. Cackowska i in., 2012; Klus-Stańska, 2007; Olechowska, 2019; Popow, 2014; Wiśniewska-Kin, 2013). Prowadzone są również metaanalizy naukowego dyskursu o edukacji, które w szczególności dotyczą takich zagadnień, jak:

- 1) regularności kategoryjne (formacja pojęć pedagogicznych, ich włączanie i wyłączenie z dyskursu, precyzowanie i systematyzacja), np. badania odnoszące się do zakresu i treści pojęcia *homo liberalis* w dyskursie edukacyjnym (Lewartowska-Zychowicz, 2010) czy badania konstruowania pojęcia młodzieży i dyskursu juwentologicznego (Ostrowicka, 2015a, 2019);
- 2) regularności przedmiotowe (odnoszące się do „powierzchni wyłaniania się” przedmiotu dyskursu pedagogicznego, reguł jego wyodrębniania i klasyfikowania). Przykładami są tu badania Tomasza Szkudlarka skoncentrowane na analizie retoryki Jana Jakuba Rousseau (Szkudlarek, 2017a, 2017b), analizy archiwum dyskursu edukacyjnego i instrumentalnego rozumu prowadzone przez Roberta Kwaśnicę (2014) czy rekonstrukcja Justyny Spychalskiej-Stasiak i Heleny Ostrowickiej dotycząca naukowego dyskursu o reformie szkolnictwa wyższego w Polsce (Spychalska-Stasiak i Ostrowicka, 2020);
- 3) regularności w zakresie modalności (sposoby zabierania głosu i przyznawania prawa wypowiedzi w kontekście instytucji nauki). Przykładem są tu badania Justyny Spychalskiej-Stasiak obejmujące analizę głosów w dyskursie naukowym o szkolnictwie wyższym (Spychalska-Stasiak, 2019);
- 4) regularności tematyczne (dotyczące teorii i motywów, które wyłaniają się na powierzchni dyskursu pedagogicznego), np. metaanalizy dyskursu pedagogiki wczesnoszkolnej prowadzone przez Dorotę Klus-Stańską z zespołem (Klus-Stańska i Szczepska-Pustkowska, 2009).

Obok zainteresowania językiem osób instytucjonalnie i profesjonalnie związanych z edukacją, badania pedagogiczne obejmują także wypowiedzi publicystów, polityków, ekonomistów, celebrytów i innych uczestników dyskursu publicznego, kształtujących dyskursywne warunki procesów edukacyjnych (np. Wojnarowska, 2010; Kamińska, 2013; Dobrołowicz, 2013, 2016; Zierkiewicz, 2013; Stankiewicz, 2018).

Tematem dalszej części, zgodnie z zapowiedzią, są skontekstualizowane wyniki badań, na podstawie których ukazują zabiegi retoryczne w poddanych analizie publicznych dyskursach edukacyjnych. Na ich przykładzie omawiam wybrane współczesne przejawy spopularyzowanej pedagogizacji życia i problemów społecznych w postaci dyskursywnego wytwarzania pedagogii patetyczno-perswazyjnych. Odwołuję się tutaj do dwóch projektów badawczych. Pierwszy dotyczył zarządzania uniwersytetu i dyskursywnego obrazu reformy

szkolnictwa wyższego w Polsce⁵; drugi – dyskursu edukacyjnego i polityki młodzieżowej Unii Europejskiej⁶.

Dyskursy pedagogii perswazyjno-patetycznych

W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na wybrane dyskursywne mechanizmy ukazujące pedagogię⁷ perswazyjno-patetyczne (Kwieciński, 2011), czyli takie dyskursy edukacyjne, dla których charakterystyczne są perswazyjna wymowa i patetyczne przesłanie. Pedagogicznymi kategoriami wykorzystywanymi w politycznej i ekonomicznej retoryce, czyli w sztuce „perswazyjnego posługiwania się językiem” (Reisigl, 2011, s. 152), są m.in. dwa pojęcia niosące perswazyjnie użyteczne znaczenia: pojęcia „edukacji” i „młodzieży”.

W pierwszym przykładzie wymiar perswazyjny pedagogii bazuje na zastosowaniu tzw. *argumentu z edukacji*, z kolei jej wymiar patetyczny staje się nieodłącznym partnerem narracji zagrożenia. W efekcie ten sposób konstruowania dyskursu edukacyjnego forsuje szczególnie typ praktyki patetyczno-perswazyjnej – pedagogię lęku wywiedzioną z wizji zagrożonej edukacji. Pedagogia lęku opiera się bowiem z jednej strony na wskazywaniu i definicji ryzyka oraz różnego rodzaju zagrożeń związanych z praktyką edukacyjną, z drugiej zaś na ujawnianiu rozbieżnych czy przeciwstawnych sposobów ich redukcji/eliminacji, z których jednak każdy znajduje swoje uzasadnienie w – różnie ujętej – wartości edukacji.

⁵ Projekt był finansowany z grantu Narodowego Centrum Nauki (nr 2014/14/E/HS6/00671) i obejmował analizę tekstów medialnych, naukowych i rządowych opublikowanych w latach 2011–2014. W tym artykule odwołuję się do wyników badania dyskursu medialnego o reformie szkolnictwa wyższego zmaterializowanego w 884 tekstach opublikowanych na łamach trzech dzienników („Gazeta Wyborcza”, „Rzeczpospolita” i „Dziennik. Gazeta Prawna”) oraz czterech tygodników („Polityka”, „Newsweek”, „W Sieci”, „Wprost”). Według raportu Instytutu Monitorowania Mediów w Polsce były to tytuły prasowe najbardziej opiniotwórcze, tzn. najczęściej cytowane w mediach.

⁶ Korpus tekstów poddanych analizie zbudowany został na podstawie wyników przeszukiwania według słowa kluczowego „młodzież” bazy aktów prawnych Unii Europejskiej (eur-lex.europa.eu) i selekcji dokumentów obowiązujących w 2018 roku, a powstałych w latach 2008–2018. Pełna lista analizowanych dokumentów znajduje się na stronach 169–170 monografii *Regulating Social Life: Discourses on the Youth and Dispositif of Age* (Ostrowicka, 2019).

⁷ Pod pojęciem pedagogii rozumiem zbiór praktyk edukacyjnych, które mają charakter względnie spójny i trwałe (Kwieciński, 2011). O tych jego właściwościach decyduje m.in. całościowa, holistyczna konstrukcja pedagogii dostarczająca możliwych symbolicznych identyfikacji oraz sposobów definicji sytuacji.

Argumentem z edukacji nazwałam zabieg retoryczny wykorzystywany w licznych sporach i debatach publicznych dotyczących polityki edukacyjnej oraz finansowania systemu szkolnictwa. Jako mechanizm charakteryzujący pedagogizację dyskusji sygnalizuje on przeniesienie problemów ekonomicznych (finansowych) do domeny edukacji. Dobrym przykładem jest tutaj medialna debata na temat reformy szkolnictwa wyższego w Polsce, w ramach której *argument z edukacji* został zastosowany w wypowiedziach na temat kosztów edukacji akademickiej, systemu stypendialnego, subwencji dla uczelni elitarnych i innych kwestii związanych z finansowaniem tego sektora, potrzebami rynku pracy i rozwojem konkurencyjności pomiędzy uczelniami (zob. Ostrowicka i Rzyska, 2019). *Argument z edukacji* polegał na wykorzystaniu w dyskusji o problemach ekonomicznych dwóch kwestii związanych z edukacją: jej jakości i dostępności. Były to zatem argumenty dotyczące, po pierwsze obniżania jakości edukacji wyższej, po drugie – osłabienia do niej dostępu.

Tak więc, w pierwszym przypadku postulatом dotyczącym dodatkowego finansowania ze strony państwa dla uczelni najlepszych (i największych) lub ograniczania funduszy szkołom słabszym towarzyszył „argument z edukacji” *zagrożonej obniżeniem jakości*. W krytyce umasowienia szkolnictwa wyższego twierdzono, że „student masowy” jest słaby i intelektualnie nieprzygotowany do sprostanania wymaganiom edukacji akademickiej, dlatego powoduje obniżenie standardów. Edukacja jest zatem zagrożona masową rekrutacją słabych studentów. Ponieważ szkolnictwo masowe jest zagrożeniem dla edukacji elitarniej, w ślad za argumentem o zagrożonej jakości edukacji szły obawy o los szkół elitarnych i postulaty hierarchizacji uczelni (zob. Stankiewicz i Ostrowicka, 2020).

Po drugie, w dyskursie o reformie obserwowaliśmy „walkę” o *równy dostęp do edukacji* akademickiej. Student był tu przedstawiany jako zagrożony ograniczeniem szansy na dobre, bezpłatne studiowanie. Ograniczenia te również wiązane były z aspektami ekonomicznymi. Z jednej strony wskazywano na konsekwencje redukcji szkolnictwa niepublicznego, z drugiej zaś na problem opłat za studiowanie na drugim kierunku. Obie te sprawy pojawiały się w związku z argumentem przeciwko ograniczaniu dostępu do edukacji (Ostrowicka i Rzyska, 2019).

Istotną cechą analizowanego dyskursu medialnego stało się upowszechnianie narracji zagrożonej edukacji w kontekście sporów o kwestie dotyczące finansowania systemu szkolnictwa wyższego. W mechanizmach opisywanych w kategoriach jakości i dostępności edukacji lokowane były rozwiązania określonych problemów ekonomicznych uczelni i jej interesariuszy: rektorów, studentów, nauczycieli, pracodawców, przedsiębiorców. Pedagogizacja problemów ekonomicznych formułowana w retoryce obrony dobra wspólnego,

jakim ma być „zagrożona edukacja”, przyjęła w przypadku debaty o reformie postać skutecznej strategii legitymizacji „prawdy” o finansowych konsekwencjach nowych regulacji prawnych.

Dodatkowo warto zwrócić uwagę na specyfikę debaty uruchomionej w kontekście reformy szkolnictwa wyższego, w której doszło do emergencji i dyskursywnego wzmocnienia splotu edukacji i ekonomii oraz powiązania tych dziedzin na poziomie ontologicznym (szerzej: Ostrowicka, 2020). Mam tu na myśli ontologiczną funkcję metafory (Laclau, 2014) i wywiedzioną z niej koncepcję „metafory zwrotnej” (*copular metaphor*) (Carusi, 2011, 2019). Zgodnie ze zwrotnym działaniem metafory, identyfikacja domen edukacji i ekonomii oraz ich wzmocnione powiązanie pozwalają wyjaśnić związek pedagogizacji problemów ekonomicznych i ekonomizacji dyskursu o edukacji. Warto podkreślić, że nie chodzi tu o relację substytutywną (ekonomia *zamiast* edukacji), ale o dyskursywne zakotwiczenie i ugruntowanie. W tym sensie zrekonstruowana w analizowanej debacie metafora *edukacja jest ekonomią* sprawia, że to, co *jest* lokowane w domenie edukacyjnej (cele, problemy, efekty itd.), *jest* również w domenie ekonomicznej.

W tym miejscu warto dodać, że relacje instrumentalne, budowane na racjonalności typu cel–środek, pomiędzy ekonomią a edukacją uniwersytecką nie są zjawiskiem nowym, o czym świadczy globalna popularność pojęcia „gospodarki opartej na wiedzy”. Działanie metafory kopularnej (zwrotnej) ukazuje mniej oczywiste relacje ontologiczne i ich konsekwencje. Związek na poziomie ontologicznym – identyfikacja domen edukacji i ekonomii oraz ugruntowanie towarzyszących im logik – stał się widoczny za sprawą współdziałania kilku mechanizmów dyskursywnych:

- ekonomicznej tematyzacji dyskursu edukacyjnego,
- zastosowania narracji zagrożenia i „argumentu z edukacji”,
- utrwalenia dyskursu o uniwersytecie jako „fabryce bezrobotnych” oraz
- werbowania i uprzywilejowania wypowiedzi przedsiębiorców i pracodawców.

Można przypuszczać, że ontologiczna praca medialnego dyskursu wokół reformy Barbary Kudryckiej przygotowała grunt pod kolejną reformę, znacznie bardziej radykalną strukturalnie i systemowo. Nowa ustawa wprowadzona w 2018 roku zakładała pogłębienie konkurencji i stratyfikacji systemu oraz utrwalanie jakościowych różnic między uczelniami, m.in. poprzez diametralnie różną wysokość budżetowych środków na badania naukowe dla tzw. uniwersytetów badawczych i uczelni zorientowanych na kształcenie studentów. Sprzężenia domen ekonomii i edukacji można dzisiaj odnaleźć w nikłym zainteresowaniu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego bezpośrednim regulowaniem „jakości” tej drugiej i powierzeniu wielu kontrolnych i stra-

tegicznych funkcji nowo powstałym Radom Uczelni i gremiom, w których „ekspercki głos” zabierają przedstawiciele biznesu, pracodawców i innych zewnętrznych interesariuszy (Ostrowicka, 2020).

Drugiego przykładu pedagogii perswazyjno-patetycznych dostarcza polityka młodzieżowa Unii Europejskiej. W ramach dyskursu o charakterze politycznym, dotyczącym działań, programów i rozstrzygnięć regulujących życie społeczne w szerokim ujęciu, cztery podstawowe toposy związane z młodzieżą pełnią funkcje retoryczne. Są to toposy:

- wyjątkowego statusu młodzieży,
- wyjątkowej roli młodzieży,
- edukacji młodzieży oraz
- pracy z młodzieżą (Ostrowicka, 2019).

Ich parafrazy przedstawiłam w tabeli 1.

Tabela 1. Toposy związane z młodzieżą

Toposy	Parafraza
Topos wyjątkowego statusu młodzieży	Jeśli skoncentrujemy uwagę i działania na młodzieży, to zachowamy kontrolę nad teraźniejszością i przyszłością
Topos wyjątkowej roli młodzieży	Od młodzieży zależy przyszłość, więc jest ważnym aktorem społecznym
Topos edukacji młodzieży	Jeśli skupimy się na edukacji młodzieży, to możemy kontrolować przyszłość
Topos pracy z młodzieżą	Jeśli młodzieży nie pomożemy dzisiaj, to sama nie osiągnie oczekiwanych efektów

Źródło: Ostrowicka, 2019, s. 104.

Charakterystyczny katalog założeń i powiązanych z nimi konkluzji w ramach czterech wyodrębnionych schematów argumentacyjnych (toposów) dostarczył uzasadnień dla określonych celów i narzędzi polityki europejskiej: polityki edukacyjnej, gospodarczej (związanej z zatrudnieniem) i polityki bezpieczeństwa.

W analizowanym dyskursie szczególnie użyteczny okazał się topos edukacji młodzieży, za sprawą którego został skonstruowany wyjątkowy związek czasu młodości z czasem edukacji, w tym również specyficzne założenie, że jeśli skupimy się na wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach młodych obywateli, to zbudujemy silną i bezpieczną Europę. Topos edukacji młodzieży w dyskursie UE ukazał jednocześnie generalizację optymistycznej wiary w rozum i możliwości poznawcze człowieka, charakterystycznej dla oświeceniowej

idei postępu i modernistycznej pedagogizacji. Uzasadniał on cele polityki Unii imperatywem permanentnego uczenia się i podnoszenia kompetencji.

Warto zauważyć, że we współczesnych analizach języka kompetencji podkreśla się jego neoliberalne korzenie (Jurgiel-Aleksander i Jagiełło-Rusiłowski, 2013; Mayo, 2009; Starego, 2016). Chociaż pierwotnie pojęcie kompetencji związane było ściśle z edukacją zawodową, jego zakres uległ istotnemu rozszerzeniu, obejmując sferę uczenia się w ogóle, krytyczne myślenie i aktywne obywatelstwo (Mayo, 2009). W ramach dyskursu kompetencji UE mieliśmy do czynienia z zaadaptowaniem idei młodego człowieka jako rozwijającego się ucznia. Dzięki temu z pomocą pojęcia młodzieży uzasadniana była regulacja życia społecznego zgodnie z logiką nowoczesnej szkoły: klasyfikowania, egzaminowania oraz oceny efektów i postępów w rozwoju kompetencji na podstawie zewnętrznie ustalonych norm. Za pomocą figury młodości jako czasu uczenia się problemy rozwoju gospodarczego Europy przedefiniowane zostały na problemy nieadekwatnych kompetencji, których rozwiązanie jest możliwe dzięki odpowiednio zaplanowanej edukacji młodzieży. Wcześniej ukształtowane krytyczne myślenie i zaangażowanie obywatelskie stanowiły receptę na problemy bezpieczeństwa Unii. Ponieważ znaną od wieków i sprawdzoną metodą kontroli jest system edukacyjny (oświatowy), pedagogizacja problemów Europy za pomocą pojęcia młodzieży stała się i tutaj politycznie użyteczna (zob. szerzej: Ostrowicka, 2019).

Zamiast zakończenia – pytanie końcowe

Společnie wytwarzane w publicznym dyskursie pedagogie perswazyjno-pate-tyczne są niezwykle intrygującym tematem badań. Mechanizmy dyskursywne społeczeństwa pedagogii dają się z powodzeniem rekonstruować za pomocą narzędzi dostarczanych przez teorie i bogaty katalog metod analizy dyskursu. Jednak popularna pedagogizacja życia i problemów społecznych obok badań i pytań podstawowych stawia przed pedagogiką dyskursywną również pytanie o znaczeniu praktycznym: w jaki sposób – w obliczu patetycznej ekonomicznej i politycznej funkcjonalizacji kategorii pedagogicznych (takich jak „edukacja”, „młodzież”) oraz perswazyjności medialnego dyskursu edukacyjnego – ocalić w polityce publicznej sprawę edukacji jako autotelicznie ważną? Za tym praktycznym pytaniem stoi potrzeba przemyślenia konstruktywistycznych i poststrukturalnych założeń studiów nad dyskursem oraz wydobywania pedagogicznych punktów oparcia dla krytycznej waloryzacji różnych wersji i „prawd” o rzeczywistości edukacyjnej.

Bibliografia

- Afeltowicz Ł., Sojak R. (2015). *Arystokraci i rzemieślnicy. Synergia stylów badawczych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Angermuller J., Maingueneau D., Wodak R. (red.) (2014). *The Discourse Studies Reader: Main Currents in Theory and Analysis*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cackowska M., Kopciewicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T. (2012). *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Carusi F.T. (2011). *The Persistence of Policy: A Tropological Analysis of Contemporary Education Policy Discourse in the United States*. „Scholar Works”. https://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/82/.
- Carusi F.T. (2019). *The Ontological Rhetorics of Education Policy: A Non-instrumental Theory*. „Journal of Education Policy”. doi: 10.1080/02680939.2019.1665713.
- Czachur W. (2020). *Lingwistyka dyskursu jako integrujący program badawczy*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Czyżewski M. (2013). *Teorie dyskursu i dyskursy teorii*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2 (57).
- Czyżewski M., Marynowicz-Hetka E., Woroniecka G. (red.) (2013). *Pedagogizacja życia społecznego*. „Societas/Communitas”, nr 2 (16).
- Dobrołowicz J. (2013). *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków: Impuls.
- Dobrołowicz J. (2016). *Konstruowanie obrazu edukacji w polskiej prasie codziennej na przykładzie „Gazety Wyborczej”*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
- Falkowski T., Ostrowicka H. (2020). *Ethicalisation of Higher Education Reform: The Strategic Integration of Academic Discourse on Scholarly Ethos*. „Educational Philosophy and Theory”. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1740684>.
- Fleck L. (1986). *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu i kolektywie myślowym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jurgiel-Aleksander A., Jagiełło-Rusiłowski A. (2013). *Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie?* „Rocznik Andragogiczny”, nr 20.
- Kamińska I. (2013). *Dyskurs ekspercki w obszarze pomocy społecznej na tle pedagogizacji medialnej*. „Societas/Communitas”, nr 2 (16).
- Kopińska V. (2017). *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Klus-Stańska D. (2007). *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1–2 (5–6).

- Klus-Stańska D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAIp.
- Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.) (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAIp.
- Kwaśnica R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński Z. (2004). *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3.
- Kwieciński Z. (2011). *Pedagogie perswazyjno-patetyczne*. W: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński (red.), *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe* (s. 39–69). Kraków: Impuls.
- Laclau E. (2014). *The Rhetorical Foundations of Society*. London: Verso.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków: Impuls.
- Mayo P. (2009). *The ‘Competence’ Discourse in Education and the Struggle for Social Agency and Critical Citizenship*. „International Journal of Educational Policies”, nr 3 (2).
- Nowak-Dziemianowicz M. (2011). *Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości*. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika: zakorzenienie i transgresja* (s. 315–346). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Olechowska A. (2019). *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Ostrowicka H. (2015a). *Przemysłać z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzi*. *Dyspozytyw i zarządzanie*. Kraków: Impuls.
- Ostrowicka H. (2015b). *O badaniach „pedagogizacji życia społecznego” kilka słów z poznawczej perspektywy pedagogiki ogólnej*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1.
- Ostrowicka H. (2017). *Dyskurs edukacyjny, weredykcja i pedagogie – od konstelacji związków dyskursu i edukacji do aleturgicznej analizy praktyki edukacyjnej*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2 (12).
- Ostrowicka H. (2019). *Regulating Social Life: Discourses on the Youth and Dispositif of Age*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Ostrowicka H. (2020). *Economization of Discourse on Education and Pedagogization of Economic Problems: Media Debate on Higher Education Reform in Poland*. „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”. doi: 10.1080/01596306.2020.1811957.
- Ostrowicka H., Rzyska A. (2019). *Argument z edukacji w krytyce reformy na łamach prasy*. W: H. Ostrowicka, J. Szychalska-Stasiak, Ł. Stankiewicz, D. Chomik, T. Falkowski, A. Rzyska, *Dyskursywny obraz reformy szkolnictwa wyższego w Polsce. 2011–2014* (s. 127–143). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Ostrowicka H., Spychalska-Stasiak J., Stankiewicz Ł., Chomik D., Falkowski T., Rzyńska A. (2019). *Dyskursywny obraz reformy szkolnictwa wyższego w Polsce 2011–2014*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostrowicka H., Spychalska-Stasiak J., Stankiewicz Ł. (2020). *The Dispositif of the University Reform: The Higher Education Policy Discourse in Poland*. London–New York: Routledge.
- Ostrowicka H., Stankiewicz Ł. (2019). *The Truths of Business and the Lies of Academia: The Order of Discourse on Higher Education in Poland*. „Higher Education Research & Development”, nr 38 (3). doi.org/10.1080/07294360.2018.1545746.
- Popow M. (2014). *Rodzina jako podmiot przedsiębiorczy – krytyczna analiza dyskursu wychowania małego geniusza w portalach internetowych dla rodziców*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2.
- Popow M. (2015). *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Reisigl M. (2011). *Analiza retoryki politycznej*. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 151–183). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Rogers R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York–London: Routledge.
- Smeyers P., Depaepe M. (red.) (2008). *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Gent: Springer.
- Spychalska-Stasiak J. (2019). *Głosy w dyskursie naukowym*. W: H. Ostrowicka, J. Spychalska-Stasiak, Ł. Stankiewicz, D. Chomik, T. Falkowski, A. Rzyńska, *Dyskursywny obraz reformy szkolnictwa wyższego w Polsce 2011–2014*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spychalska-Stasiak J., Ostrowicka H. (2020). *Continuity and change: The academic teacher-student relationships in the discourse on the higher education reform in Poland*. „The Qualitative Report”, nr 25 (13).
- Stankiewicz Ł. (2018). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej. 2007–2010*. Kraków: Impuls.
- Stankiewicz Ł., Ostrowicka H. (2020). *The Dispositif of Law: The Juridification of the Higher Education System in Poland*. W: H. Ostrowicka, J. Spychalska-Stasiak, Ł. Stankiewicz, *The Dispositif of the University Reform: The Higher Education Policy Discourse in Poland* (s. 59–88). London–New York: Routledge.
- Starego K. (2016). *Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jacques’a Rancière’a idea dialogu „zapośredniczonego”*. „Forum Oświatowe”, nr 28 (1).
- Szkuclarek T. (2017a). *Teoria jako ontologiczna retoryka: Rousseau i krystalizacja dyskursu pedagogicznego*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2(12), s. 55–82.

- Szkudlarek T. (2017b). *On the Politics of Educational Theory: Rhetoric, Theoretical Ambiguity, and the Construction of Society*. London–New York: Routledge.
- Tanesini A. (1994). *Whose Language?* W: K. Lennon, M. Whitford (red.), *Knowing the Difference: Feminist Perspectives in Epistemology* (s. 203–216). New York: Routledge.
- Wiśniewska-Kin M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wojnarowska A. (2010). *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*. Kraków: Impuls.
- Zbróg Z. (2017). *Teoria reprezentacji społecznych w interdyscyplinarnych badaniach nad dyskursem edukacyjnym – potencjał zbiorowego pisania biografii*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2 (12).
- Zierkiewicz E. (2013). *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopismach kobiecych*. Kraków: Impuls.