

Helena Ostrowicka i Łukasz Stankiewicz

Prawdy biznesu i kłamstwa akademii – porządek dyskursu o szkolnictwie wyższym w Polsce¹

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono wyniki analizy strategii hierarchizacji wypowiedzi publicznych, które pojawiły się w debacie medialnej na temat bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych. Celem badań było uchwycenie sposobu, w jaki procedury kontroli dyskursu, które zostały wprowadzone do debaty publicznej na temat szkolnictwa wyższego w Polsce, wchodzą ze sobą w interakcje, tworząc i wzmacniając szczególną „prawdę” o uniwersytecie. Przedmiotem analizy były sposoby identyfikacji przez aktorów medialnych następujących miejsc: a) uprzywilejowane pozycje, z których mówi się prawdę o danym porządku społecznym i w których można wyrazić dobro wspólne oraz b) pozycje, które są przeciwne do tych pierwszych, z których można wyartykułować jedynie szczególne zainteresowanie i żądania „populistyczne”. Te dwie kategorie w debacie były kolejno wypełniane przez następujące grupy: przedsiębiorców (zaświadczających o niskim poziomie edukacji na uniwersytetach) oraz przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych broniących się przed tymi oskarżeniami. Różnorodność strategii argumentacyjnych została ujawniona na trzech poziomach porządku dyskursu, a mianowicie: hierarchizacji odpowiedzialności, hierarchizacji dostępu do prawdy i hierarchizacji interesów.

SŁOWA KLUCZOWE: analiza dyskursu, Foucault, szkolnictwo wyższe, dyskurs medialny, strategie hierarchizacji

Wprowadzenie

W ostatnich dziesięcioleciach wiele krajów zreformowało sposób finansowania i zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego (Geiger 2004; Mohrman i in. 2008; Deem i in. 2007). Proces polityczny zachodzący w Polsce jest częścią tego szerszego trendu (Kwiek 2010, 2014). Opinie na temat obowiązków uniwersytetów wobec ich klientów

¹ Praca powstała w ramach realizacji projektu badawczego pt. „Urządzenie uniwersytetu – dyskursywny obraz współczesnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce” finansowanego z grantu Narodowego Centrum Nauki nr 2014/14/E/HS6/00671 w latach 2015–2019 (kier. Helena Ostrowicka). Pierwodruk w angielskiej wersji językowej: Ostrowicka, H. i 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*, 38 (3), 609–622, <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.154574> 6.

i interesariuszy również uległy w tym okresie znaczącej zmianie. Transformacja uniwersytetów z elitarnych w masowe wywołała poważne wątpliwości co do powodów podejmowania studiów wyższych. Konsensus proedukacyjny swoich najsilniejszych zwolenników znajduje wśród akademickich ekonomistów wykorzystujących teorię kapitału ludzkiego (Goldin, Katz 2009; Oreopoulos, Petronijevic 2013). Politycy i biurokraci odnoszą się do wątpliwości co do opłacalności edukacji, przenosząc nacisk z dyskursu „zatrudnienia” na dyskurs „zatrudnialności” i prezentując ten drugi jako główną zaletę pracowników z wyższym wykształceniem (Hillage, Pollars 1998; McQuaid, Lindsay 2005). Oba nurty myślenia są poparte badaniami, które pokazują stabilną, a nawet rosnącą premię płacową za edukację (OECD 2017). Wyliczenia te są kwestionowane, z przyczyn naukowych, przez różnorodną koalicję uczonych, którzy postrzegają edukację w perspektywie teorii sygnałnych (*signalling theory*) (Spence 1973), teorii dóbr pozycjonalnych (Marginson 1997; Frank 1999), kredencjalizmu (Collins 1979; Brown 2001), merytokracji (postrzeganej jako zjawisko negatywne, Deresiewicz 2014), przeedukowania (*overeducation*) (McGuinness 2006; Leuven, Oosterbeek 2011) lub wszystkich powyższych (Wolf 2002; Caplan 2018). Dostarczają oni alternatywnych wyjaśnień dominacji na rynku pracy pracowników z wyższym wykształceniem, często prezentując masowe wyższe wykształcenie w znacznie mniej korzystnym świetle. Dodatkowo przedstawiciele nauk humanistycznych krytykują masową edukację za jej komercjalizm i negatywny wpływ na realizację kulturowej misji uniwersytetów (Readings 1996; Slaughter, Rhoades 1997), ale ich obawy zazwyczaj nie są brane pod uwagę przez, skoncentrowanych na kwestiach zatrudnienia, pozostałych aktorów. Publiczna debata na temat użyteczności masowego szkolnictwa wyższego rozpoczęła się w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 70. XX wieku (Geiger 1993, 2004). Jej najnowsza iteracja, której częścią są nasze materiały badawcze, dotyczy bezrobocia wśród młodych ludzi w pokryzysowych gospodarkach Stanów Zjednoczonych i Europy (Bell, Blanchflower 2011; Stankiewicz 2016).

Artykuł przedstawia wyniki analizy strategii hierarchizacji w debacie medialnej na temat bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych w Polsce. W następnej części naszkicujemy kontekst polskiej medialnej debaty o szkolnictwie wyższym, który stał się podstawą dla sformułowania celu naszych badań i doboru materiałów empirycznych. Następnie zaprezentowane zostaną wyniki analizy dyskursu na temat „fabryk bezrobotnych”.

1. Metodologia

1.1. Kontekst

Polska debata nad przyszłością uniwersytetów rozpoczęła się w roku 2008 i, przynajmniej z początku, dotyczyła reform koniecznych by uratować system szkolnictwa wyższego i nauki przed konsekwencjami nadchodzącego niżu demograficznego.

Przez poprzednie dwie dekady polskie szkolnictwo wyższe dokonało gigantycznego skoku, przekształcając się z elitarnego systemu opartego na szkołach publicznych w system umasowiony, zdywersyfikowany pod względem własności i utrzymujący się dzięki pobieranemu od ponad połowy studentów czesnemu (Kwiek 2013). Przyszłość tej, powszechnie uznawanej za udaną, transformacji stawiał w wątpliwość niż demograficzny mający w latach 2010–2021 zmniejszyć liczbę studentów o 40% (Antonowicz, Godlewski 2011). Perspektywa ta zmotywowała do działania państwo, wcześniej stroniące od ingerencji w działanie uniwersytetów (Kwiek 2009). Do rozpoczętego tuż po przedstawieniu przez ministerstwo pierwszych propozycji reform sporu państwa z akademikami stopniowo włączali się inni aktorzy społeczni, dając początek debacie, która nie zakończyła się po dziś dzień.

Jednym z plonów debaty nad przyszłością akademii są wytworzone w jej czasie dyskursy. Debata pozwoliła społeczeństwu postrzegać uniwersytety jako instytucje dla mas w miejsce elitarnych „wież z kości słoniowej” (stosunkowo niedawnej) przeszłości. Ta nowa świadomość całkowicie zmieniła społeczny wizerunek uniwersytetu – niegdyś bardzo cenionej instytucji, która teraz jest narażona na ciągłą delegitymizację i interwencjonizm państwowy (Stankiewicz 2015; Kwiek 2010). Sformułowanie dyskursów było efektem publicznej działalności szerokiej rzeszy aktorów społecznych – zarówno należących do świata akademickiego czy poruszających się po jego pograniczach, jak i takich, którzy – jak media czy politycy – należą do grona zewnętrznych wobec uniwersytetu interesariuszy.

Pomimo znacznego zainteresowania, jakie kwestia reform wzbudziła w opinii publicznej, i faktu, że w latach 2007–2012 opublikowano w wiodących tygodnikach i dziennikach setki artykułów na temat szkolnictwa wyższego i nauki (w samym tylko roku 2008 najpopularniejszy dziennik opinii *Gazeta Wyborcza* opublikował ich więcej niż w całych latach 90., Stankiewicz, 2015), to w debacie wyraźnie zabrakło wypowiedzi jednej kategorii aktorów. Pracodawcy i przedsiębiorcy, którzy zgodnie z popularnymi dyskursami dotyczącymi gospodarki opartej na wiedzy (Powell, Snellman 2004) powinni stanowić grupę najbardziej zainteresowaną „jakością” akademickiej edukacji i nauki nie zaangażowali się w szerszym zakresie w publiczną wymianę zdań.

Sytuacja ta zmieniła się dopiero w roku 2012, gdy Andrzej Klesyk – prezes jednej z największych instytucji finansowych w Polsce (PZU) – opublikował w *Gazecie Wyborczej* tekst dotyczący uniwersytetów i ich absolwentów. W trakcie kolejnych trzech lat wypowiedź Klesyka stała się punktem odniesienia dla wielu publikacji i podstawą dla nasilonej krytyki jakości edukacji akademickiej. Debata ta przyciągnęła większą liczbę przedsiębiorców, a także akademickie władze, szeregowych akademików i studentów, stanowiąc podstawę dla nowego, dotyczącego akademii dyskursu opisującego ją i składające się na nią instytucje jako „fabryki bezrobotnych”.

1.2. Metoda

Celem naszego artykułu jest krytyczna analiza tekstu Klesyka i dyskusji jaka się wokół niego zawiązała. Wykorzystujemy w tym celu kategorie zaczerpnięte z pism Michela Foucaulta (1972, 1981), sięgając również do teorii debat i sporów publicznych sformułowanej przez Boba Jessopa (2002). Analiza tekstów prasowych ujawnia, w jaki sposób dyskurs dotyczący uniwersytetu – instytucji osłabionej pięcioma latami sporów o kolejne reformy – zmienił się pod wpływem pojawienia się na scenie aktorów stanowiących dominujących „ekspertów prawdy” (*experts of truth*, Rose 1999) kapitalistycznego społeczeństwa.

Na nasz materiał badawczy składa się 31 tekstów z *Gazety Wyborczej* – pro-rynkowego dziennika opinii. Tekstem inicjującym debatę był opublikowany w niej 23 kwietnia 2012 roku list ówczesnego prezesa Powszechnego Zakładu Ubezpieczeń (PZU) Andrzeja Klesyka. Zawarta w nim była krytyka uniwersytetów, których absolwenci mają być nieprzygotowani do wejścia na rynek pracy i mają nie posiadać kompetencji poszukiwanych przez pracodawców. Treść listu wywołała reakcję zarówno ze strony akademików, przedsiębiorców i studentów, których wypowiedzi odnoszące się do artykułu Klesyka były publikowane przez GW w kolejnych tygodniach, jak i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW). Już dzień po ukazaniu się listu Klesyka minister Barbara Kudrycka zapowiedziała przeznaczenie kilkudziesięciu milionów złotych dla uniwersytetów, które zaproponują najlepsze programy odpowiadające na potrzeby rynku pracy w ich regionie. Mniej niż miesiąc po opublikowaniu listu przedstawiciele przedsiębiorców, największych uniwersytetów i ministerstwa spotkali się na zorganizowanej przez MNiSW dyskusji (określonej przez GW „okrągłym stołem pracodawców i rektorów”). Ogólnie w kwietniu i maju 2012 roku opublikowano 15 z 31 artykułów, jakie znalazły się w naszym korpusie empirycznym – wypowiedzi z tego okresu stanowią trzon analizowanej debaty. Artykuły sytuujące się poza momentem największego natężenia dyskusji zostały włączone do materiału badawczego ze względu na istnienie w nich odniesień do listu Klesyka czy innych wypowiedzi z kwietnia i maja 2012 roku. Pochodzą one z drugiej połowy 2012 (5 artykułów), 2013 (6 artykułów) i 2014 roku (5 artykułów).

Analizowany materiał składa się na powiązaną ze sobą przez odniesienia i komentarze serię publikacji określanych przez samą *Gazetę Wyborczą* „debatą nad fabrykami bezrobotnych”.

Wstępna lektura materiału empirycznego, dokonana w ramach szerszego projektu obejmującego cały dotyczący uniwersytetów materiał prasowy z siedmiu największych w Polsce dzienników i tygodników z lat 2011–2014², pozwoliła nam na uzyskanie

² Prezentowane analizy są częścią szerszego projektu badawczego, którego empiryczną podstawą jest zbiór tekstów prasowych i naukowych, opublikowanych w latach 2011–2014. Tak wyznaczone kryterium czasowe związane jest z intensyfikacją debaty na temat uniwersytetu i jego pożądanego

informacji o przebiegu debaty i sformułowanie pierwszych wniosków na temat braku symetrii w sposobie prezentacji głównych aktorów sporu. Przez aktorów sporu rozumiemy grupy, które reprezentowali autorzy składających się na materiał wypowiedzi. W przypadku interesującej nas tutaj debaty o „fabrykach bezrobotnych” grupy te stanowili: pracodawcy/przedsiębiorcy, studenci/absolwenci i uniwersytety/akademicy. Dodatkowo w debacie wzięły udział również media (tzn. nie tylko publikowały one wypowiedzi innych aktorów społecznych, ale również dokonywały ich reinterpretacji i wyrażały własne zdanie w ramach wypowiedzi publicystycznych) i władze państwowe.

Poddając analizie debatę publiczną o szkolnictwie wyższym w Polsce, sięgamy do Foucaultowskiego rozumienia dyskursu jako zbioru – powiązanych pojęciowo i tematycznie – wypowiedzi, które podlegają specyficznym procedurom selekcji, kontroli i dystrybucji (Foucault, 1972). Wytwarzanie dyskursu ograniczane jest zewnętrznymi wobec niego procedurami wykluczania, zakazu i odrzucenia, a także mechanizmami kontroli wewnętrznej, m.in. zasadą autora i zasadą komentarza (Foucault 1981). Komentarz jako „hierarchy between primary and secondary text” (Foucault 1981: 57) jest zasadą kontroli dyskursu, która odpowiada za relacje między wypowiedziami i interpretację tekstu.

Celem badań, których wyniki prezentujemy poniżej, stało się uchwycenie, w jaki sposób procedury kontroli dyskursu, wprowadzone do debaty publicznej o szkolnictwie wyższym, współgrają ze sobą w wytwarzaniu i podtrzymywaniu określonej „prawdy” o akademii. W realizacji tego celu oprócz narzędzi Foucaultowskich wykorzystaliśmy jako kategorie analityczne strategie dyskursywne: strategie nominalizacji (operacje na kategoriach ja/my – on/oni), orzekania (przypisywane tym kategoriom atrybuty i właściwości, ich oceny) i strategie argumentacji (argumenty uzasadniające nominalizację i orzekanie) (zob. Reisigl 2011). Taka perspektywa poznawcza pozwoliła nam opisać i wyjaśniać mechanizmy stojące u podstaw debaty o szkolnictwie wyższym nie w kategoriach intencji uczestników sporu, lecz przez pryzmat reguł określających porządek dyskursu.

Analizowane strategie dyskursywne uwypukliły asymetryczne relacje pomiędzy wypowiedziami, ukazując hierarchiczny układ aktorów społecznych i ich argumentów. W następnej części przedstawione zostaną wyniki naszych badań począwszy od analizy listu Andrzeja Klesyka, który jako „tekst pierwotny” stał się źródłem komentarzy, po rekonstrukcję hierarchizacji aktorów debaty w relacji do ich odpowiedzialności, dostępu do prawdy oraz interesów.

kształtu, czego bezpośrednim „punktem zapalnym” stało się wprowadzenie 18 marca 2011 roku nowej Ustawy o szkolnictwie wyższym, stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki.

2. Rezultaty

2.1. Tekst pierwotny *Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie*

Swoistym „punktem krańcowym” debaty, w którym ujawniły się wewnętrzne wobec badanego dyskursu strategie kontroli, była wypowiedź Andrzeja Klesyka pt. „Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie” opublikowana w kwietniu 2012 roku na łamach *Gazety Wyborczej*. Znaczenie tego tekstu dla produkcji dyskursu jest konstytutywne. Do listu prezesa PZU nawiązywali inni uczestnicy debaty, zarówno popierający, jak i kwestionujący forsowane w nim tezy. Niezależnie jednak od pozycji zajmowanej w sporze, dyskurs o bezrobotnych absolwentach uniwersytetu organizowany był zgodnie z opisywaną przez Foucaulta zasadą komentarza – komentarza do wypowiedzi Klesyka.

Komentarz dopowiada do tego, co (jeszcze) nie zostało powiedziane, dopełnia go i jako zasada kontroli pozwala konstytuować się jednym dyskursom, inne wykluczając. Najsilniej pobrzmiewająca w omawianym sporze figura uczelni jako „fabryk bezrobotnych” stała się częścią komentarza do wypowiedzi Andrzeja Klesyka i w efekcie tworzyłem systemu wykluczania i włączania dyskursywnego. W tekście Klesyka nie pojawia się ta wyraźnie wartościująca metafora „fabryki bezrobotnych”, ale jego wypowiedź zostaje niejako dopełniona i wzmocniona w komentarzu dziennikarskim:

„Tydzień temu prezes PZU Andrzej Klesyk oskarżył w *Gazecie* uczelnie o to, że są «fabrykami bezrobotnych»” (Pezda 2012).

Co więcej tekst dziennikarki sugeruje, że autorka cytuje słowa Klesyka, tak jednak nie jest:

„Pracodawcy jakoś się ratują. Na stanowisku specja od finansów zatrudniają np. biologa albo fizyka, a dyrektorem ds. eksportu zostaje niedoszła lekarka. Szukamy myślących samodzielnie, uczciwych i odważnych. Polska szkoła takich nie wypuszcza – pisał Andrzej Klesyk” (Pezda 2012).

Produkcja komentarzy do tekstu prezesa PZU doprowadziła do artykulacji sporu o szkolnictwo wyższe, w którym głos zabierali różni społeczni aktorzy. Poszukując właściwości wewnętrznych listu Klesyka, które uczyniły go podatnym na działanie zasady komentarza, poddaliśmy tę wypowiedź analizie przez pryzmat zastosowanych w tekście strategii dyskursywnych: nominalizacji i orzekania. Analiza nominalizacji pozwoliła wnioskować na temat tego, w czym imieniu wypowiada się Klesyk. Jego wypowiedź jako głos reprezentanta określonych aktorów społecznych stał się budulcem do produkcji kolejnych wypowiedzi, zarówno reprezentowanej

grupy, jak i jej oponentów. W wypowiedzi Klesyka pojawiły się dwie podstawowe kategorie „my”:

- 1) ja/my – biznes, pracodawcy,
- 2) my – społeczeństwo.

A także dwie kategorie „oni”:

- 1) oni – absolwenci,
- 2) oni – uczelnie.

Charakterystyczne dla tego tekstu nominalizacje pozwoliły zaistnieć wypowiedzi Klesyka w przestrzeni dyskursu o szkolnictwie wyższym jako głos nie tylko ludzi biznesu i pracodawców, ale i całego społeczeństwa. Jest to wypowiedź w imieniu tych dwóch kategorii społecznych, którym przypisuje autor charakterystyczne atrybuty.

Pracodawcy rekrutują, zatrudniają, a przede wszystkim mają określone oczekiwania, np.:

„Dzisiaj oczekujemy od pracowników zdolności do odpowiadania na pytania: Które z tych danych są ważne, a które nie? Które pokazują jakikolwiek trend, a które można pominąć?” (Klesyk 2012).

„Perłami, talentami czy diamentami, których szukamy, są ci, którzy mają owe miękkie, niewidzialne dobra, talenty czy nawyki polegające na umiejętności weryfikacji informacji, analizy ich wzajemnych korelacji, umiejętność poskładania rozsypanych danych i wyławianie z nich kluczowych sensów czy prawdopodobieństw. Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie, a nie tych, którzy potrafią zapamiętać klucze i schematy testów. Słowem – szukamy tych, którzy swoje mózgi trzymają w swoich głowach, a nie w przenośnych komputerach” (Klesyk 2012).

Co więcej Klesyk wypowiada się z imieniu społeczeństwa, określając właściwości owego społecznego „my”, np.:

„Paradoks tej wielkiej cywilizacyjnej zmiany polega na tym, że mamy niemalże nieograniczony dostęp do najświeższych informacji i najnowszej wiedzy, a jednocześnie nie potrafimy zrobić z tego prawie żadnego użytku. Najzwyczajniej mamy kłopot z analizą, z umiejętnością segregowania informacji, ich weryfikowania, odrzucania śmieci i wynajdywania najwartościowszych danych” (Klesyk 2012).

Ta krytyczna ocena umiejętności społeczeństwa oznacza zarazem, że my – społeczeństwo mamy pewien problem. Rozwiązaniem tego problemu jest odpowiednie kształcenie, które, jak argumentuje autor, jest możliwe:

„Osobiście jestem przekonany, że najlepsze szkoły i uczelnie na świecie właśnie tego uczą” (Klesyk 2012).

Co więcej mamy również wskazanego winnego tego „kłopotu”:

„Ten kłopot to efekt wielkich i szybko następujących zmian cywilizacyjnych zachodzących w każdej dziedzinie życia. [...] Biznes już to wie” – pisze Klesyk.

Skoro „biznes wie” – wie co jest problemem i w jaki sposób go rozwiązać, w komentarzach do wypowiedzi Klesyka pojawia się nie tylko wspomniane dopowiedzenie, które organizuje dyskurs wokół „problemu” produkcji bezrobotnych przez uczelnie, ale również uruchamia kolejne wypowiedzi w imieniu społeczeństwa. Oznacza to także, że wraz z diagnozą problemu społecznego kroczy wizja jego rozwiązania, u której podstaw leży dysonans pomiędzy tym, co jest, a tym, jak być powinno.

Wyraźne spozycjonowanie: my, społeczeństwo i pracodawcy – oni absolwenci i uczelnie/nauczyciele akademicy jest podtrzymywane w wielu wypowiedziach. W dalszej części analizy ukážemy, w jaki sposób strategie nominalizacji i orzekania obecne w wypowiedzi Klesyka zostały utrzymane w komentarzach, a także w jaki sposób atrybuty przypisywane poszczególnym aktorom społecznym były uzasadniane. Cechy analizowanego listu ukazują hierarchizację dyskursu. O ile w wypowiedzi prezesa PZU wartościowanie stron sporu nie jest jednoznaczne, o tyle kolejne komentarze prowadzą do wyraźnej hierarchizacji aktorów społecznych i ich argumentów. Poniżej przedstawiamy zastosowane w debacie strategie argumentacji (cyrkulację winy, prawdy i interesu) i ustanawianą przez nie hierarchiczną strukturę (wspólnoty) dyskursu.

2.2. Hierarchizacja aktorów a kwestia odpowiedzialności za kryzys

Rdzeniem debaty były odredakcyjne komentarze relacjonujące i podsumowujące dotychczasowy przebieg dyskusji i stanowiące miejsce reinterpretacji składających się na nią wypowiedzi. To nie oznacza, że dokonywana tu analiza będzie oparta wyłącznie na dziennikarskich podsumowaniach. Hierarchizacja jest najbardziej wyraźna w komentarzach dokonywanych przez media, ale przenika ona cały dyskurs. Na jego rdzeń składa się zestaw wspólnych założeń, najostrej wyrażanych przez media, ale wywierających wpływ dostatecznie szeroki i silny, by powstrzymać nawet tych, którzy ich nie uznają, przed przeciwstawieniem się im wprost. Założenia te będą jednym z przedmiotów analizy w tej sekcji artykułu.

W ramach analizy materiału badawczego wyróżniliśmy trzy elementy asymetrii w traktowaniu podmiotów sporu. Przez podmioty sporu rozumiemy tu te jego strony, których interakcje są konstytutywne dla „kryzysu”, którego debata dotyczy – bezrobocia absolwentów, i od których w związku z tym wymaga się udzielania

odpowiedzi na pytania o możliwe drogi wyjścia z niego i podjęcia działań mających ten cel osiągnąć. W ramach debaty natrafiamy na wypowiedzi pięciu aktorów społecznych: przedstawicieli mediów, państwa, szkół wyższych, studentów i pracodawców. Tylko trzy ostatnie z tych kategorii są podmiotami sporu w sposób opisany powyżej. Media biorą w nim udział, ale są uznawane za pośrednika a nie stronę. Z kolei państwo, mimo że wywarło wpływ na dyskusję – organizując „okrągły stół rektorów i pracodawców”, i uruchamiając w odpowiedzi na list Klesyka konkurs na programy kształcenia zgodne z potrzebami lokalnych rynków pracy, nie było obarczane odpowiedzialnością za „kryzys” ani nie spodziewano się po nim żadnych drastycznych działań takich jak ingerencja w akademicką autonomię czy zaproponowanie szerokiego pakietu reform. Można podejrzewać, że błyskawiczna reakcja ministerstwa w dużym stopniu uodporniła je na późniejszą krytykę – skupiając uwagę debatujących na trzech pozostałych aktorach.

To w interakcjach tych ostatnich – studentów (i absolwentów), uniwersytetów (i ich pracowników), pracodawców i przedsiębiorców – lokowane jest źródło społecznych problemów. Strategie hierarchizacji, wytwarzające nierównowagę pomiędzy tymi trzema pozycjami, odnoszą się do kwestii winy, prawdy i interesu.

Pierwszy z tych poziomów – diagnoza dotycząca ponoszonej przez poszczególne podmioty winy, jest nieodłączną częścią każdej społecznej debaty. Jednym z celów publicznych dyskusji nad kryzysami społecznymi jest zdiagnozowanie przyczyn sytuacji kryzysowej tak, by, planując przyszłe rozwiązania, możliwe było uniknięcie wcześniejszych pomyłek. Oznacza to, że przypisywanie winy jest wspólną cechą debat politycznych, szczególnie w sytuacjach wymagających oceny złożonego ryzyka o charakterze środowiskowym lub gospodarczym (Lawrence 2004; Whittle, Mueller 2011; Whittaker, Mercer 2004). Rozwiązania kryzysowe powstają w trakcie dyskursywnych zmagania, podczas których różnorodni aktorzy „starają się nadać sens bieżącym problemom, konstruując je w kategoriach przeszłych niepowodzeń i przyszłych możliwości” (Jessop 2002: 92).

Ponieważ przyszła forma systemu ma unikać porażek przeszłości, więc oskarżenie szerokiej grupy społecznej o wywołanie problemów jest równoznaczne ze stwierdzeniem, że jej wpływ na dany rodzaj społecznej działalności powinien być w przyszłości ograniczony. Potencjalne konsekwencje polityczne i ekonomiczne motywują aktorów społecznych do działania przyjmującego formę obrony przed zarzutami, a także przrzucania winy na oskarżającego lub inne społeczne podmioty. Ten strategiczny proces „cyrkulacji winy” obejmuje przeformułowanie odpowiedzialności jako indywidualnej lub systemowej (Lawrence 2004) i może zakończyć się wypchnięciem odpowiedzialności z systemu, gdy aktorzy uzasadnią swoje działania, wskazując na wpływ coraz bardziej ogólnych mechanizmów i tendencje takich, jak urynkowanie, europeizacja lub globalizacja (Stankiewicz 2015).

Powyższe wnioski opierają się na badaniach wielkich zmian gospodarczych (Jessop 2002) i obejmującej blisko pół dekady debaty nad reformą uniwersytetu z roku 2011 (Stankiewicz 2015, 2018). Stawka debaty nad „fabrykami bezrobotnych” była znacznie mniejsza. Spór nie obejmował całej sfery publicznej jak w wypadku procesów opisanych przez Jessopa i stanowił tylko drobny fragment rozpoczętej w 2008 debaty nad reformami uniwersytetów. Niemniej jednak w analizowanej dyskusji działały mechanizmy identyfikowania przyczyn sytuacji uznanej za kryzysową, znajdowania winnych i przerzucania winy, bardzo podobne do tych, które są wykorzystywane w przebiegu wielkich sporów społecznych.

Wina za bezrobocie absolwentów jest w analizowanym materiale jednoznacznie przypisywana studentom i absolwentom oraz uniwersytetom:

„Polskie uczelnie zajmują się obecnie wypływaniem seryjnie wyprodukowanych jednostek opatrzonych dyplomami. Marnie opłacanym pracownikom naukowym, z karierami blokowanymi przez marnie opłacanych profesorów „koszących” konkurencję – nie chce się nauczać. Studentom, których większość lub spora część wybrała dalszą edukację z braku pomysłu na spędzenie następnych pięciu lat – nie chce się uczyć ponad niezbędne minimum. Uniwersytety rozdymają do setek limity przyjętych na kierunki, po których pracy nie było, nie ma i nie będzie” (Szwed 2012).

Wina jest przypisywana uniwersytetom, jako instytucjom niezdolnym do zmotywowania swoich pracowników do uczenia zgodnie z potrzebami rynku pracy, a także ich pracownikom i, szerzej, „środowisku” akademickiemu. Lista zarzutów obejmuje: przesadną koncentrację na badaniach w miejsce nauczania, niemożliwość awansu zawodowego wykładowców poświęcających się pracy pedagogicznej, braku rozpoznania potrzeb i współpracy z lokalnymi pracodawcami, lenistwa pracowników latami niezmienną treść swoich wykładów, koncentracji w programach nauczania na teorii w miejsce praktyki zawodowej i dopasowywaniu programu zajęć do potrzeb pracowników (ochrona godzin pracy) a nie studentów. Zarzuty te są formułowane przez przedsiębiorców, dziennikarzy, samych akademików (ze szkół publicznych i, w jeszcze większym stopniu, niepublicznych), a także studentów i absolwentów.

Nieco mniej rozległy jest zestaw zarzutów wobec studentów (a także przyszłych studentów i absolwentów). Formułowane przez przedsiębiorców, akademików, dziennikarzy i samych studentów negatywne oceny dotyczą: lenistwa intelektualnego osób studiujących wyłącznie w celu zdobycia dyplomu a nie wiedzy, nierzetelności przejawiającej się w ściąganiu na egzaminach i przedstawianiu plagiatów w miejsce samodzielnej pracy, braku racjonalnego planowania kariery i dopasowywania do tych planów swojej ścieżki edukacyjnej.

W przeciwieństwie do obwinianych o wiele uchybień studentów i uniwersytetów, pracodawcy i przedsiębiorcy nie są uznawani za odpowiedzialnych za zaistniałą sytuację. Mogą oni formułować zarzuty wobec innych aktorów, ale ich własne działania nie są przedmiotem krytyki. Nawet takie zjawiska, jak występująca na rynku pracy i uznawana za patologiczną dominacja cywilnoprawnych umów pomiędzy pracodawcą i pracownikiem (nazywanych potocznie „umowami śmieciowymi”), podlegają wyjaśnieniu w ramach narracji obwiniających studentów/absolwentów i uniwersytety, raczej niż przedsiębiorców:

„Hasło „umowy śmieciowe”, długo promowane przez polityków i przez media, jeszcze taką postawę potęguje. Młodzi na rozmowie kwalifikacyjnej od razu stawiają sprawę jasno: chcą umowy o pracę. [...] Nacisk na zbyt duże wymagania kandydatów, nieadekwatne do ich sytuacji i wykształcenia, kładzie też [...], prezes agencji Start People. [...] wciąż często spotykamy się z sytuacją, że świeżo upieczeni absolwenci mają wyłącznie żądania i bardzo wysokie oczekiwania. Jakby sam fakt posiadania przez nich wyższego wykształcenia sprawiał, że są bardzo dobrymi pracownikami” (Pawłowska-Salińska 2012).

„Z drugiej strony bezpardonową krytykę przeprowadzili pracodawcy. Dla nich absolwent polskiej uczelni jest półproduktem, w który trzeba zainwestować czas i pieniądze, zanim stanie się on rokującym pracownikiem. Nota bene, w nowym świetle postrzegać można tym samym tzw. „śmieciowe umowy” – czy one również nie są cenzurką wystawianą uczelniom wyższym, tym razem przez rynek? To oczywisty komunikat: nic lepszego nie możemy zaoferować „takim” absolwentom” (Kozłowski 2012).

Cyrkulacja winy w ramach debaty nad „fabrykami bezrobotnych” była zaburzona – tylko trzy podmioty (przedsiębiorcy, studenci, uniwersytety) mogły być przedmiotem zarzutów i tylko dwa z nich zostały poddane realnej krytyce – włączając w to autokrytykę, często występującą w wypowiedziach akademików i studentów, ale właściwie nieobecna w tekstach autorstwa przedstawicieli którejkolwiek innej grupy. Ten niesymetryczny rozkład winy stanowi bazę, na której budowane są kolejne strategie hierarchizacji różnicujące aktorów podług ich związków z prawdą i interesem wspólnym.

2.3. Hierarchizacja aktorów – prawda i interes wspólny

Tekstem, który wprowadził do debaty kwestię prawdy, był, opublikowany pięć dni po liście Klesyka, artykuł pod tytułem *Profesor do młodych, wykształconych bezrobotnych* autorstwa profesora Jana Stanka. Jego główna teza brzmiała:

„Nie jesteście – większość z Was – dobrze wykształceni, a jedynie tak Wam się wydaje. Zostaliście oszukani najpierw przez nauczycieli, a potem przez wykładowców. To oni,

a przynajmniej wielu z nich, bezpodstawnie wypisali Wam świadectwa, zaliczyli egzaminy i wydali dyplomy – czasami nawet po kilka. Następnie chcący Wam się przypodobać politycy wmówili Wam i Waszym rodzicom, że dyplom jest tożsamy z posiadaniem wiedzy i umiejętności. (...) Ale czy przypadkiem nie jest tak, że zostaliście oszukani, bo chcieliście być oszukani? Czy przyszlście na studia po to, aby zdobyć wiedzę i umiejętności, czy aby uzyskać dyplom?” (Stanek 2012).

W powyższym cytacie zespół „winnych” wykracza poza uniwersytety i studentów, obejmując również „polityków”. Zawarte są w nim też elementy będące przedmiotem opisu w poprzedniej części: praca studentów dla dyplomu raczej niż wiedzy i założenie o istnieniu przyczynowo–skutkowych związków pomiędzy niskim poziomem wychowanków polskich uczelni, a patologicznymi zjawiskami występującymi na rynku pracy – w tym wypadku brak kompetencji absolwentów ma być powodem bezrobocia jako takiego.

Wiązanie bezrobocia czy dominacji umów śmieciowych z niskim poziomem wykształcenia pokazuje, do jakiego stopnia niesymetryczną formę przyjęły procesy rozpatrywania winy różnych aktorów debaty, i w jakim stopniu chronieni przed jakąkolwiek odpowiedzialnością byli – posiadający znacznie większą (choć i tak ograniczoną) decyzyjność w zakresie dotyczącym tych dwóch kwestii – pracodawcy i przedsiębiorcy. Cytowany tu artykuł odegrał jednak znacznie ważniejszą rolę, wprowadzając do debaty kwestię oszustwa i – w konsekwencji – stanowiącego jego przeciwieństwo, dawania świadectwa prawdzie.

Opisując interakcje pomiędzy uczelniami i studentami, aktorzy debaty wielokrotnie przywoływali wzorzec oszustwa wywodzący się z tekstu profesora Stanka. Uczelnie – kierowane chęcią finansowego zysku – miały wmawiać studentom, że zdobycie przez nich edukacji będzie przydatne na rynku pracy. Studenci zgadzają się na oszustwo, ponieważ nie posiadają odpowiedniej wiedzy lub ponieważ zgoda na bycie oszukiwanym jest łatwiejsza niż poważne zastanowienie się nad własną przyszłością. Tego rodzaju diagnoza pojawia się najczęściej w wypowiedziach akademików:

„[t]worząc rozmaite egzotyczne kierunki, jak dziennikarstwo mody, sprzedajemy studentom iluzje, ale są to iluzje, które chcą kupić” (Bachmann 2012);

„Uprawiamy wzajemnie oszukańcze praktyki. My ratujemy swoje etaty, a studenci się nie uczą, bo już zauważyli, że nie muszą” (Pezda 2013).

Konceptualizowane w ten sposób oszustwo ma przynosić zyski obu stronom – uniwersytety uzyskują pieniądze, a ich pracownicy nie muszą martwić się o pracę, natomiast studenci trwają w przekonaniu, że działają na rzecz swojego przyszłego

sukcesu zawodowego. Fałsz, na którym opiera się ta interakcja, zostaje, według aktorów debaty, obnażony w momencie, w którym świeżo upieczeni absolwenci trafiają na rynek pracy i stają wobec problemów ze znalezieniem zatrudnienia. Działania uniwersytetów i studentów są produkcją i konsumpcją złudzeń, te ostatnie rozwiewają się jednak w zderzeniu z rzeczywistością rynku pracy, i to na przedsiębiorców i pracodawców spada obowiązek dania świadectwa prawdzie o braku kompetencji polskich absolwentów:

„Jedna trzecia jej pracowników to ludzie tuż po studiach. Wszystkich trzeba uczyć od nowa. – Polscy absolwenci są przygotowani wyłącznie teoretycznie. Nie mają umiejętności praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy. Nie wiedzą, jak zarządzać projektami, nie znają obsługi komputera” (Pawłowska-Salińska 2012).

Uprzywilejowana pozycja przedsiębiorców, dzięki której są oni w stanie wypowiadać „prawdę” systemu, oznacza, że planowanie nauczania powinno zawsze brać pod uwagę ich potrzeby, oceny i oczekiwania. Potrzeby, oceny i oczekiwania pracodawców, stanowiąc „prawdziwą” wiedzę o tym, czego będzie się wymagało od absolwentów na rynku pracy, są jednocześnie „prawdziwą” wiedzą na temat tego, jakie wybory edukacyjne są w obiektywnym interesie studentów i w konsekwencji – jakie zadania powinny stać przed uczącymi ich uniwersytetami. W żadnym miejscu, w czasie trwania całej dyskusji, nie postawiono w wątpliwość tego utożsamienia wiedzy (i interesu) pracodawców z interesem wszystkich innych aktorów systemu szkolnictwa wyższego.

Ta szczególna pozycja przedsiębiorców w zakresie dostępu do wiedzy o źródłach problemu bezrobocia ustanowiona została już w analizowanym wyżej liście Andrzeja Klesyka. Konsekwencją uznania, że aktorzy debaty różnią się w zakresie dostępu do prawdy jest hierarchizacja ich interesów. Interes studentów i uniwersytetów jest wyłącznie ich interesem własnym i, realizując go, aktorzy ci niekoniecznie działają na rzecz dobra innych podmiotów społecznych, a nawet – ze względu na swój brak dostępu do prawdy – dobra własnego. Z kolei interesy przedsiębiorców – będących podmiotami działającymi na wolnym rynku, wobec których powinno istnieć uzasadnione podejrzenie, że mogą poświęcać dobro innych aktorów dla swoich wąsko pojmowanych interesów finansowych – są reinterpretowane tak, że stają się tożsame z dobrem ogółu, interesem wspólnym całego społeczeństwa. Skupienie prawdziwej wiedzy o dobru wspólnym w postaci przedsiębiorcy czy pracodawcy, przy jednoczesnym obarczeniu winą studentów i akademików, pozwala zreinterpretować rolę tych ostatnich. Z podmiotów działania, kierujących instytucjami szkolnictwa wyższego lub dokonujących autonomicznych wyborów edukacyjnych, mieliby się oni stać przedmiotami zewnętrznego zarządzania, kierującego ich poczynaniami tak, by możliwa była – zapośredniczona przez interes pracodawców i przedsiębiorców – realizacja dobra wspólnego.

Kod interakcji i poziomy hierarchizacji dyskursu – podsumowanie

Analiza dyskursu o „fabrykach bezrobotnych”, zmaterializowanego w wypowiedziach prasowych opublikowanych w latach 2012–2014, ujawniła te zasady i strategie dyskursywne, które prowadzą do konstruowania i podtrzymywaniu określonej „prawdy” o szkolnictwie wyższym. Niezależnie od kierunku wartościowania, cyrkulacji winy i odpowiedzialności, dostępu do prawdy i troski o dobro wspólne zarówno źródła problemu bezrobocia, jak i recepty na jego rozwiązanie, umiejscawiane są w interakcjach trzech grup aktorów społecznych: studentów/absolwentów, uniwersytetów i ich pracowników, pracodawców i przedsiębiorców. To podzielane założenie odnoszące się do podstawowych ram problematyzowania bezrobocia, pomimo wewnętrznych sporów, pozwala mówić o istnieniu pewnej wspólnoty dyskursu, która podziela kulturowy kod interakcji: edukacja – praca. Proponowana tu kategoria kodu interakcji zakłada zależności w polach edukacji i pracy pomiędzy wymienionymi wyżej trzema aktorami społecznymi reprezentowanymi w dyskursie przez określone jednostki, grupy lub instytucje. W ramach tego kodu możliwe do utrzymania w sposób „oczywisty”, intuicyjny i zdroworozsądkowy stało się założenie o instrumentalnej funkcji uniwersytetu i „użyteczności” wiedzy. Mechanizmy konstruowania „użyteczności” wiedzy w związkach pomiędzy uczelniami a jej społecznym otoczeniem, a zwłaszcza z biznesem, bodaj najbardziej konsekwentnie realizowane są w ramach dyskursu tzw. społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy (Bano i Taylor 2015; Jessop, Fairclough i Wodak 2008; Ostrowicka 2016). Kod interakcji edukacja – praca, łączący uczestników debaty, stał się podstawą produktywnego działania zasady komentarza i konstrukcji dyskursu o „fabrykach bezrobotnych”. Komentarze dziennikarskie, które ukuły i wprowadziły do obiegu tę nośną metaforę, bazowały na kulturowo ugruntowanym założeniu o przyczynowo-skutkowych związkach szkoły i rynku pracy, kształtowanych zarówno na poziomie indywidualnych biografii, jak i instytucji społecznych.

Spojrzenie na analizowaną debatę o bezrobociu absolwentów jako na spór toczony wewnątrz wspólnoty dyskursywnej pozwala zinterpretować znaczenie zarówno stałych, jak i zmiennych elementów dyskursu.

Kod interakcji edukacja – praca jako stabilny element dyskursu pełni funkcje weredyczne, ustanawiając – na mocy podzielanych we wspólnocie strategii argumentacyjnych – określoną „prawdę” o szkolnictwie wyższym. W ramach wspólnego kodu aktualizowany jest projekt akademii, w którym po pierwsze studenci i pracownicy akademicy funkcjonują jako odrębne, rywalizujące o „prawdę” i pozycję grupy aktorów społecznych; po drugie wartość ich działań definiowana jest w interakcji, a nawet w konfrontacji z rynkiem pracy, uosabianym przez przedsiębiorców i pracodawców. Nie oznacza to bynajmniej, jak pokazały nasze analizy, że w ramach wspólnoty

dyskursu nie istnieją różnice w ocenie konkretnych wydarzeń czy osób. Różnice te przebiegają nie tylko na linii sporu podmiotów społecznych, ale także wewnątrz danej grupy uczestników dyskursu, szczególnie zaś są widoczne w wypowiedziach, niestroniących od samokrytyki, akademików. Zróżnicowanie strategii argumentacyjnych w ramach wspólnoty ujawnione zostało na trzech poziomach porządku dyskursu:

- 1) hierarchizacji odpowiedzialności,
- 2) hierarchizacji dostępu do prawdy oraz
- 3) hierarchizacji interesów.

Na pierwszym poziomie dochodzą do głosu polemiki, które określić można mianem sporów politycznych. Omawiana cyrkulacja winy i odpowiedzialności jest tego egzemplifikacją – różnice w ocenie winnych, chociaż są elementem silnych podziałów społecznych, opierają się na tym podstawowym konsensusie, który podtrzymuje prawdę o nierozzerwalnym związku problemu bezrobocia z relacjami pomiędzy studentami, szkołą wyższą i pracodawcami. Dzięki wspólnotocie kodu interakcji na tym poziomie debata stała się możliwa.

Na drugim i głębszym poziomie, który określić można epistemicznym, ujawnia się spór o wypowiedzanie „prawdy” w sprawie szkolnictwa wyższego. Strategie hierarchizacji prowadzą do podziału wewnątrz wspólnoty, a w ostatecznym rozrachunku do selekcji wypowiedzi wedle (uznanego) dostępu do prawdy. W ten sposób w ramach wspólnoty dyskursywnej dochodzi do produkcji dyskursu prawdziwego (tu: przedsiębiorców i pracodawców) i dyskursu oszustwa (uniwersytetu). Zarzuty w sporze odnoszące się do kwestii epistemicznych nie mają jednak mocy wykluczającej z dyskursu. Przeciwnie, dyskurs fałszywy musi dojść do głosu, aby forsowana prawda mogła jeszcze mocniej wybrzmieć.

Trzeci poziom – aksjologiczny, wyraża hierarchizację interesów i jest konsekwencją produktywnego działania dwóch poprzednich strategii. W dłuższej perspektywie spór aksjologiczny może prowadzić do praktyk wykluczenia ze wspólnoty dyskursywnej tych aktorów, którzy pozycjonowani są jako zagrożenie dla dobra wspólnego i utrzymania konsensusu spajającego wspólnotę. Zagrożeniem dla wspólnoty byłyby zatem strategie argumentacyjne pochodzące spoza kodu interakcji edukacja – praca.

Rozbieżność opinii w ramach debaty pozwalała na pojawienie się głosów umiarkowanie krytycznych wobec dominującego kodu interakcji. Pochodziły one od przedstawicieli nauk humanistycznych odnoszących się do uniwersalnej wartości wiedzy i krytykujących całkowitą pragmatyzację kształcenia. Nawet w tym wypadku nie dochodziło jednak do wyjścia poza opisane powyżej mechanizmy hierarchizacji. W opinii humanistów pracodawcy mogą mylić się co do rzeczywistych umiejętności absolwentów studiów o profilu akademickim, ale nie podważa to w zasadniczy sposób znaczenia ich oceny dla pracy uniwersytetów.

Literatura

- Antonowicz, D. i Godlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami: raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Sokratesa.
- Bachman, K. (2012, maj 12). W Polsce są szkoły – uniwersytetów nie ma. *Gazeta Wyborcza*. <http://wyborcza.pl>.
- Bano, S. i Taylor, J. (2015). Universities and the Knowledge-Based Economy: Perceptions from a Developing Country. *Higher Education Research & Development*, 34, 242–255.
- Bell, D.N. i Blanchflower, D.G. (2011). Young People and the Great Recession. *Oxford Review of Economic Policy*, 27, 241–267.
- Brown, D.K. (2001). The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. *Sociology of Education*, 19–34.
- Caplan, B. (2018). *The Case Against Education: Why the Education System is a Waste of Time and Money*. Princeton: Princeton University Press.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. San Diego: Academic Press.
- Deem, R., Hillyard, S. i Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Deresiewicz, W. (2014). *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. New York: Free Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1981). The Order of Discourse. In R. Young (Ed.), *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader* (ss. 48–78). Boston, London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Frank, R.H. (1999). Higher-Education: The Ultimate Winner-Take-All Market? *Cheri Working Paper#2*. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=cheri>.
- Geiger, R.L. (1993). *Research and Relevant Knowledge: American Research Universities since World War II*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldin, C.D. i Katz, L.F. (2009). *The Race Between Education and Technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hillage, J. i Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: Department for Education and Employment.
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity.
- Jessop, B., Fairclough, N. i Wodak, R. (2008). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Rotterdam: Sense.
- Klesyk, A. (2012, kwiecień 23). Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie. *Gazeta Wyborcza*. <http://wyborcza.pl>.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: UAM.

- Kwiek, M. (2013). From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland, *Comparative Education Review*, 57, 553–576. doi: 10.1086/670662.
- Kwiek, M. (2014). Structural Changes in The Polish Higher Education System (1990–2010): A Synthetic View. *European Journal of Higher Education*, 3, 266–280.
- Lawrence, R.G. (1999). Framing obesity: The evolution of news discourse on a public health issue. *Harvard International Journal of Press/Politics*, 9, 56–75.
- Leuven, E. i Oosterbeek, H. (2011). Overeducation and Mismatch in the Labor Market. W: Hnuschek, E.A., Machin, S., Woessmann, L. (Eds) *Handbook of the Economics of Education*. Vol. 4 (ss. 283–326), Amsterdam: Elsevier.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the Labour Market. *Journal of Economic Surveys*, 20, 387–418.
- Mohrman, K., Ma, W. i Baker, D. (2008). The Research University in Transition: The Emerging Global Model. *Higher Education Policy*, 21, 5–27.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oreopoulos, P. i Petronijevic, U. (2013). Making College Worth It: A Review of the Returns to Higher Education. *The Future of Children*, 23, 41–65.
- Ostrowicka, H. (2016). Apetyt na wiedzę? O perspektywie badania konsumpcjonizmu poznawczego. *Parejza*, 5(1), 26–41. doi: 10.15290/parejza.2016.05.03.
- Pawłowska-Salińska, K. (2012, maj 05). Jak praca to tylko z miękkimi umiejętnościami. *Gazeta Wyborcza*. <http://wyborcza.pl>.
- Pezda, A. (2012, kwiecień 28). Profesor do młodych, wykształconych. *Gazeta Wyborcza*. <http://wyborcza.pl>.
- Pezda, A. (2013, wrzesień 25). Jak Andrzej Klesyk naprawiał polskie uniwersytety. *Gazeta Nowych Idei*. <http://wyborcza.pl>.
- Powell, W.W. i Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy, *Annual Review of Sociology*, 30, 199–220. doi: 10.1146/annurev.soc.29.010202.10037.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slaughter, S. i Leslie, L.L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87, 355–374.
- Stanek, J. (2012, kwiecień 28). Profesor do młodych, wykształconych bezrobotnych. *Gazeta Wyborcza*. Retrieved from: <http://wyborcza.pl>.
- Stankiewicz, Ł. (2015). Społeczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 46(2), 139–160. doi: 10.14746/nsw.2015.2.5.
- Stankiewicz, Ł. (2018). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Kraków: Impuls.

- Szwed, K. (2012, sierpień 27). Piszący łzawe listy studenci, pretensje miejcie tylko do siebie. *Gazeta Wyborcza*. Retrieved from: <http://wyborcza.pl>.
- Whittaker, J. i Mercer, D. (2004). The Victorian bushfires of 2002–03 and the politics of blame: a discourse analysis. *Australian Geographer*, 35, 259–287.
- Wolf, A. (2002). *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*. London: Penguin.

The Truths of Business and the Lies of Academia: The Order of Discourse on Higher Education in Poland

ABSTRACT: The article presents the results of the analysis of the strategies of hierarchization in public utterances which appeared in the media debate over unemployment among university graduates. The aim of the investigation was to grasp the way the procedures of discourse control, which were introduced into the public debate over higher education in Poland, interact with one another to produce and reinforce a particular “truth” about the university. The objects of our analysis were the ways of identifying the following places by the media actors: a) the privileged positions from which the truth of a given social order is told and within which the common good may be expressed, and b) the positions which are opposite to the latter and from which only a particular interest and “populist” demands can be articulated. These two categories in the debate were successively filled by the following groups: entrepreneurs (bearing witness to the truth about the low level of instruction at universities) and the representatives of social sciences and humanities defending themselves against these accusations. The diversity of argumentative strategies was revealed at the three levels of the order of discourse, namely, hierarchization of responsibility, hierarchization of access to the truth and hierarchization of interests.

KEYWORDS: Discourse analysis, Foucault, higher education, media discourse, strategies of hierarchization

CYTOWANIE: Ostrowicka, H. i Stankiewicz, Ł. (2019). Prawdy biznesu i kłamstwa akademii – porządek dyskursu o szkolnictwie wyższym w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 135–153. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.4.

HELENA OSTROWICKA – doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor uczelni i kierownik Katedry Metodologii Badań i Studiów nad Dyskursem Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Prowadzi badania na styku pedagogiki, socjologii i filozofii, m.in. nad polityką edukacyjną, dyskursem juwentologicznym oraz recepcją myśli Michela Foucaulta w badaniach społecznych. Wykorzystuje i rozwija postfoucaultowską i krytyczną analizę dyskursu. Rezultaty swoich badań opublikowała m.in. w wydawnictwach Palgrave Macmillan i Routledge

oraz w czasopiśmie *Higher Education Research & Development, European Educational Research Journal, Forum: Qualitative Social Research*. Jest stypendystką DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), laureatką konkursów Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Narodowego Centrum Nauki. W latach 2015–2019 kierowała projektem badawczym „Urządzenie uniwersytetu – dyskursywny obraz współczesnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce” finansowanym z grantu NCN.

Email: hostrowicka@ukw.edu.pl

ŁUKASZ STANKIEWICZ – jest absolwentem studiów filozoficznych oraz studiów doktoranckich z zakresu Pedagogiki i Nauk o Polityce na Uniwersytecie Gdańskim. Tytuł doktora uzyskał w roku 2014 na podstawie rozprawy pod tytułem *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Rolę promotora pełnił prof. dr hab. Tomasz Szkuclarek. Przedmiotem rozprawy był publiczny spór wokół reformy systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Praca została uznana za najlepszą rozprawę doktorską 2015 roku w konkursie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. W roku 2018 ukazała się jej wersja książkowa.

W latach 2015–2018 był zatrudniony na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy jako asystent badawczy przy projekcie badawczym kierowanym przez prof. dr hab. Helenę Ostrowicką. Obecnie pracuje jako adiunkt w gdańskiej Szkole Wyższej Ateneum.

Jego zainteresowania badawcze dotyczą uniwersytetów i ich społecznych powiązań, a także teorii pozwalających na uchwycenie procesów społecznej i organizacyjnej zmiany. W dotychczasowych badaniach wykorzystywał analizę dyskursu, instytucjonalną teorię organizacji i teorię postfoucaultowską.