

Autoreferat

1. Justyna Dobrołowicz

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe

Magister pedagogiki – 1993 rok, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki - 1999 rok, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie; tytuł rozprawy doktorskiej *Kreatywność uczniów szkół podstawowych a ich osiągnięcia szkolne*; promotor rozprawy doktorskiej prof. zw. dr hab. Andrzej Bogaj.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

Od 1993 roku jestem zatrudniona w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań (do roku akademickiego 2011/2012 nosił nazwę Zakład Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania) w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. Nr 65, poz. 595 ze zm.):

a) **tytuł osiągnięcia naukowego:** Justyna Dobrołowicz, „Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym”, Kraków 2013 Impuls, s. 290.

c) **omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:**

Celem naukowym moich dociekań była analiza dyskursu na temat szkoły i edukacji toczącego się w polskiej prasie opiniotwórczej w latach 2009-2010. Przedmiotem analizy uczyniłam działania mediów, a konkretnie redaktorów i dziennikarzy prasowych, którzy poprzez konstruowanie wypowiedzi na temat edukacji: poruszanie lub przemilczanie pewnych tematów, używanie konkretnych form lingwistycznych, umieszczanie analizowanych treści w określonym miejscu czasopisma wpływają na to, co czytelnicy myślą o szkole i edukacji, jak oceniają ich kondycję, jakie wyznaczają im cele i jakie zadania przed nimi stawiają.

Przeprowadzona analiza pozwoliła:

J. Dobrołowicz

– zidentyfikować dyskurs na temat edukacji konstruowany na łamach wybranych czasopism opiniotwórczych;

– opisać ten dyskurs i spróbować wyjaśnić relacje zachodzące między treściami czasopism a sposobami myślenia i działania społeczeństwa;

– zdemaskować, w jaki sposób dyskurs na temat edukacji stanowi czynnik oddziaływania na społeczeństwo i służy kształtowaniu pożądanych poglądów i postaw.

Materiał badawczy stanowiło 115 tekstów na temat edukacji opublikowanych w 522 numerach polskich tygodników opinii: „Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”, „Gość Niedzielny” i „Przegląd”.

Wybór wymienionych wyżej czasopism podyktowany został zarówno ich zróżnicowanym profilem ideowym, jak i wynikami rankingu najczęstszych cytowań. Każdego miesiąca Instytut Monitorowania Mediów prowadzi w Polsce badania i dostarcza informacji na temat liczby cytowań poszczególnych mediów przez inne media. Od marca 2010 roku publikowany jest ranking najczęściej cytowanych tygodników i dwutygodników, w którym znalazły się m.in.: „Newsweek”, „Polityka”, „Wprost”, „Gość Niedzielny” i „Przegląd”. Trzy tytuły, mające najwyższe notowania w rankingu: „Wprost”, „Newsweek” i „Polityka” są pismami o profilu liberalnym. Ponieważ jednak polskie społeczeństwo jest mocno zróżnicowane politycznie i światopoglądowo, do tych trzech tytułów dodałam dwa, nieukrywające swojego ideowego oblicza, tygodniki: wyrażający poglądy lewicowe „Przegląd” i prawicowo-katolickiego „Gościa Niedzielnego”.

Nim dokładnie przedstawię wyniki swoich badań, a także wnioski, jakie z nich płyną, pragnę wyjaśnić jaki jest ich metodologiczny fundament.

Punktem wyjścia jest popularna w naukach społecznych teza, iż świat, w którym funkcjonuje człowiek jest zmienną konstelacją różnych układów i uporządkowań. Każdy człowiek w swoich działaniach i decyzjach kieruje się posiadaną wiedzą, którą nie jest ani jednorodna, ani stała, a jej granice są dla człowieka granicami jego indywidualnej rzeczywistości. Twierdzenie to niesie szereg ważnych konsekwencji. Po pierwsze: posiadana wiedza staje się podstawą procesu kształtowania rzeczywistości, po drugie to, jaką wiedzą człowiek dysponuje, decyduje o tym, co i jak postrzega.

Skoro tak jest, skoro nie istnieje jedna wspólna dla wszystkich rzeczywistość, skoro występują rozmaite wersje obrazu świata, to pojawia się pytanie, jakie czynniki biorą udział w ich konstruowaniu? Próba odpowiedzi na to pytanie kieruje uwagę w stronę mediów, które dzisiaj kreują rzeczywistość społeczną, ustalają modele, normy i standardy zachowania. Codzienne

obserwacje pozwalają stwierdzić, że wielu odbiorców mediów buduje swoje wyobrażenia o świecie, opierając się na tym, czego dowiadują się ze środków masowego przekazu.

Upowszechnienie środków masowej komunikacji stało się przyczyną zjawiska określonego terminem mediatyzacja rzeczywistości społecznej, który to termin oznacza kształtowanie obrazu całej rzeczywistości społecznej pod wpływem konstrukcji medialnych. W wyniku mediatyzacji pojawia się tendencja do internalizacji postaw, wzorów i norm zaczerpniętych bezpośrednio z mediów.

Badania wpływu mediów na życie społeczne prowadzi się w wielu ośrodkach naukowych; dla mnie szczególnie przydatna okazała się poświęcona tej kwestii praca Byrona Reeves'a i Clifforda Nassa¹ i przedstawione w niej obserwacje, które doprowadziły autorów do sformułowania następujących wniosków:

– Doświadczenia medialne są równoznaczne z innymi doświadczeniami ludzkimi. Istnieje niewiele typowych tylko dla kontaktu z mediami sposobów myślenia i odczuwania.

– Zjawisko utożsamiania mediów z rzeczywistością występuje automatycznie; reakcje na treści medialne są zwykle nieświadome.

– W komunikacji medialnej obowiązuje następująca zasada: to, co wydaje się prawdziwe, wywiera często większy wpływ niż to, co jest rzeczywiście prawdziwe, a postrzeżenia dokonane za pośrednictwem mediów są dla ludzi ważniejsze niż realna rzeczywistość.

Mechanizm oddziaływania mediów – również prasy – trafnie uchwycił Teun A. van Dijk, który napisał: *Rozumiejąc teksty, ludzie budują stopniowo nie tylko reprezentacje tekstu i kontekstu, ale też – w ramach tzw. modeli mentalnych – reprezentacje zdarzeń albo działań, o których dyskurs opowiada. To, co zwykle zapamiętujemy z danego przekazu, nie zawiera się w konkretnych słowach, ani nawet ich znaczeniach lub funkcjach, ale raczej w modelach, które stanowią schematyczne reprezentacje naszych (subiektywnych) wyobrażeń o danym zdarzeniu lub sytuacji. Kiedy więc opowiadamy innym, co przeczytaliśmy rano w gazecie – nie tyle odtwarzamy sam tekst wiadomości, co raczej przekazujemy nasze (często stronicze) modele, skonstruowane na jej podstawie².*

Ponieważ media przedstawiają rzeczywistość w sposób cząstkowy i subiektywny, a przy tym nierzadko wyrażają poglądy lub realizują interesy wydawców, grup społecznych, czy ruchów politycznych – badanie wspomnianego oddziaływania nie jest rzeczą ani łatwą, ani prostą. Do

¹ B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, Warszawa 2000.

² T. A. van Dijk, *Badania nad dyskursem* [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. van Dijk, Warszawa 2001, s. 28.

badania tych szczególnie przydatna wydaje się kategoria dyskursu. Przydatna i coraz bardziej popularna, chociaż niełatwa i w zdefiniowaniu, i w praktycznym zastosowaniu.

Trudności w definiowaniu pojęcia dyskursu wynikają w dużej mierze z tego, że jest ono stosowane zarówno w badaniach językoznawczych, jak i w analizie wielu różnych zjawisk społecznych.

Najbardziej popularne podejście lingwistyczne definiuje dyskurs jako używanie języka i na pierwszy plan wysuwa zagadnienie formowania wypowiedzi, jej formy lingwistycznej i funkcji w tekście. Badacze zorientowani socjologicznie przywiązują większą wagę do społecznego i kulturowego kontekstu wypowiedzi. Socjologiczne rozumienie dyskursu jest bardziej intertekstualne i koncentruje się na rzeczywistości pozajęzykowej. Dyskurs w ujęciu socjologicznym jest zazwyczaj rozumiany jako działanie komunikacyjne, analiza dyskursu zaś ma na celu zbadanie, jakie społeczne funkcje on pełni. W perspektywie socjologicznej dyskurs posiada swoistą moc tworzenia świata, dostarcza bowiem jego uczestnikom sposobów rozumienia rzeczywistości.

David Howarth³ w swej pracy poświęconej w całości problemom dyskursu zauważył, że sposób rozumienia pojęcia dyskursu jest determinowany przez konkretny paradygmat teoretyczny, który z kolei jest obciążony specyficznymi założeniami co do natury świata społecznego i źródeł wiedzy o nim. Dlatego każdy badacz dyskursu musi określić, jak to pojęcie rozumie.

Podjęta przeze mnie próba analizy prasowego dyskursu bazuje na teorii Teuna A. van Dijka. Przekonany o silnych powiązaniach języka, myślenia i działania – twierdzi on, że język jako forma działania społecznego, kształtuje rzeczywistość pozajęzykową. Tworząc swoją koncepcję dyskursu, van Dijk wykorzystał prace Michela Foucaulta, francuskiego filozofa, który używa terminu dyskurs dla określenia sfery umiejscowionej pośrednio, pomiędzy językiem rozpatrywanym w sposób abstrakcyjny, formalny (*la langue*) a konkretnymi faktami mówienia (*la parole*). Dyskurs nie jest tylko zbiorem znaków, obejmuje również pewien sposób widzenia świata i odpowiadające mu praktyki społeczne. Poprzez dyskurs narzuca się ludziom sposoby rozumienia różnych zjawisk i rzeczy.

Wykorzystując rozważania van Dijka przyjmuję, że dyskurs to działanie komunikacyjne, w wyniku którego uczymy się w pewien sposób myśleć o świecie, a to oznacza, iż rozumienie przez nas rzeczywistości społecznej zależy nie tyle od działania naszego indywidualnego umysłu, ale od definicji, jakie do nas docierają w procesie socjalizacji i jakie uznajemy za oczywiste. Przez nazywanie tego, co nas otacza, nadajemy rzeczywistości znaczenia i poprzez te znaczenia

³ D. Howarth, *Dyskurs*, Warszawa 2008.

interpretujemy świat. W obrębie przyjętych znaczeń rzeczywistość jawi się nam jako oczywista i normalna; język, kształtując obraz rzeczywistości, jest więc nośnikiem określonej wizji świata, a nie tylko jej odzwierciedleniem.

Pisząc o możliwościach analizy dyskursu, van Dijk rozróżnia dwa jej rodzaje: analizę deskryptywno-eksplanacyjną zorientowaną na bezstronne, aspirujące do obiektywnego, badanie wypowiedzi oraz analizę krytyczną, badającą występujące w dyskursach przypadki dominacji czy nierówności lub jakieś inne ukryte interesy. Przy tym drugim podejściu – celem analizy poza obserwacją, systematyczną deskrypcją i wyjaśnianiem – jest także zmiana rzeczywistości, którą dyskurs opisuje. Zwolennicy metody krytycznej bezpośrednio wyrażają swoje stanowisko społeczne i polityczne; wybierają stronniczość i poprzez swoje analizy starają się odsłaniać ukryte interesy, demistyfikować lub w jakikolwiek inny sposób podważać struktury dominacji.

W sytuacji gdy sprawy współczesnej szkoły i – szerzej – całego polskiego systemu edukacji budzą tyle emocji, gdy ścierają się różne koncepcje reform oświatowych i zderzają sprzeczne w tej sprawie opinie, celowe wydaje się zastosowanie drugiego z wymienionych przez van Dijka typów analizy dyskursu, to jest analizy krytycznej. Chociaż tytuł napisanej przeze mnie monografii mógłby sugerować, że przeprowadzone badania polegały na opisaniu obrazu edukacji dyskursywnie konstruowanego przez opiniotwórczą prasę i że w związku z tym przyjąłam deskryptywno-eksplanacyjny model dyskursu, chcę wyjaśnić, że nie ograniczyłam się do rekonstrukcji obrazu edukacji. Celem podjętych przez mnie badań było także wskazanie takich cech prasowych tekstów na temat edukacji, w wyniku których teksty te służą narzucaniu społeczeństwu określonego obrazu i oceny polskiej edukacji. Stałam więc na gruncie krytycznej analizy dyskursu.

Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD) jest stosunkowo młodą metodą badań. Powstała ona w wyniku porozumienia między grupą badaczy poszukujących sposobu badania ukrytych relacji przyczynowości i determinowania, zachodzących pomiędzy tekstami a strukturami, procesami i relacjami społecznymi. Badacze ci – wśród których znaleźli się znawcy dyskursu: T. A. van Dijk, R. Wodak, N. Fairclough – opracowali Krytyczną Analizę Dyskursu, metodę pozwalającą przewyczyć ograniczenia tradycyjnej lingwistyki i badać, w jaki sposób teksty kształtowane są przez interesy różnych ośrodków władzy. KAD nie tylko umożliwia opisanie i zinterpretowanie funkcji języka w świecie społecznym, lecz także, co ważniejsze, pozwala określić sposoby, w jakie język, traktowany jako element władzy, dokonuje przemian tego społecznego świata.

KAD, podobnie jak inne teorie krytyczne, zajmuje się badaniem problemów społecznych, zwłaszcza tych, które są związane z władzą i sprawiedliwością. Przy czym władzę badacze

krytyczni rozumieją podobnie jak Foucault. Nie jest ona zlokalizowana w jakiejś instytucji, w jakimś wyodrębnionym ośrodku, nie dotyczy też konkretnej grupy społecznej panującej nad innymi. Władza jest rozproszona, wszyscy ją sprawują i każdy znajduje się pod jej wpływem.

KAD pozwala opisywać badany dyskurs i jednocześnie odkrywać, w jaki sposób odzwierciedla on relacje władzy, hierarchie celów i wartości, stan wiedzy oraz jawne i ukryte interesy jednostek i grup społecznych.

Aby można było tak rozumiany cel badań zrealizować, konieczne było poznanie tematycznej struktury wybranych do badania tekstów i dokonanie ich lingwistycznej analizy. Ten etap badań pozwolił ustalić, jaki obraz edukacji jest konstruowany przez opiniotwórczą prasę. Dopiero potem mogłam przystąpić do realizacji kolejnych etapów KAD. Mówiąc inaczej, podstawowe problemy badań własnych przyjęły formę trzech pytań:

1. Jak zbudowany jest prasowy dyskurs na temat edukacji, jakich użyto w nim środków językowych?
2. Jakie wątki tematyczne związane z edukacją są akcentowane w analizowanych czasopismach?
3. Jakie efekty dla zachowania i sposobu myślenia czytelników może przynieść lektura tekstów na temat edukacji zamieszczonych na łamach analizowanych czasopism?

Omówienie wyników badań

Forma prasowego dyskursu na temat edukacji

Na początku przyjrzałam się analizowanym prasowym tekstom pod kątem ich przynależności gatunkowej i stwierdziłam, że prasowy dyskurs na temat edukacji realizowany jest głównie za pomocą dziennikarskich gatunków publicystycznych, takich jak artykuł, komentarz, felieton i reportaż.

Następnie przeprowadziłam lingwistyczną analizę prasowego dyskursu, która pozwoliła ustalić mechanizmy językowe, jakie stosują dziennikarze przygotowujący teksty na temat edukacji – w celu narzucenia czytelnikom takiej opinii o edukacji, jak sami uznają za słuszną. Na tym etapie analizy szczególnie ważne było rozpoznanie reguł doboru słów, zwłaszcza słów o zabarwieniu ocennym – zarówno o ujemnej, jak i o dodatniej biegunowości. Okazało się, że w analizowanych tekstach o edukacji opublikowanych w wymienionych wcześniej tygodnikach zdecydowanie przeważają wyrażenia o jednoznacznie negatywnym nacechowaniu semantycznym, co w efekcie prowadzi do dyskredytacji szkoły i edukacji oraz kształtuje przekonanie o kryzysowej sytuacji w tej

sferze życia społecznego. Tego rodzaju opinie o polskiej edukacji – odnoszące się do każdego poziomu kształcenia – odnaleźć można we wszystkich analizowanych tygodnikach.

Drugim elementem ważnym w analizie leksyki dyskursu było rozpoznanie metafor, stosowanych przez autorów tekstów w celu ukierunkowania myślenia czytelników. Metafor, czyli zabiegów językowych polegających na zamierzonych przemianach znaczenia słów, które nabierają nowego sensu. Zabieg ten wzmaga ekspresję, dodaje wypowiedziom barwności, sprzyja zapamiętywaniu. Metafora zwykle odwołuje się do emocji i dlatego jest skutecznym narzędziem manipulacji i propagandy. Dzięki temu metafory są dogodnym sposobem przekazania odbiorcy zamierzonego znaczenia wypowiedzi. Mówiąc inaczej, metafora uwypukla jedne, a zasłania inne aspekty zjawiska, dzięki temu pozwala manipulować odbiorcą, „narzucać” mu wygodną dla nadawcy wizję świata. Ta właściwość metafory pozwala uznać ją za klasyczną figurę retoryczną, stosowaną w celu przekonania czytelnika do przyjęcia pewnych poglądów czy idei. Metafora jest zatem nie tylko środkiem wyobraźni poetyckiej, ale – co ważne – kształtuje nasze postrzeganie, myślenie i działanie. Spośród pięciu funkcji metafory, wymienianych w literaturze szczególną uwagę zwracają dwie: funkcja eksplanacyjna i funkcja perswazyjna, dzięki którym metafora pozwala wpłynąć na sposób myślenia odbiorcy i kształtować jego światopogląd (funkcja eksplanacyjna), a także narzucić ocenę danego zagadnienia i skłonić odbiorcę do wyboru propagowanych wartości (funkcja perswazyjna).

Teksty o edukacji, publikowane w analizowanych przeze mnie tygodnikach, zawierają szereg metaforycznych określeń szkoły i edukacji, które można przyporządkować do dwóch grup: metaforyki militarnej i metaforyki rynkowej. W artykułach przedstawiających edukację w metaforyce batalistycznej używane są np. takie określenia i zwroty: *szkoła seksualnego napastowania; gimnazjaliści to jednocześnie oprawcy i kozły ofiarne, którzy żeby przetrwać w szkole, muszą przyjmować różne strategie; wywiadówka kojarzy się z czymś pomiędzy sądem kapturowym bez obecności podejrzanego-skazańca a wykonaniem wyroku; napastowanie jest w szkole codziennością.*

Natomiast z artykułów przedstawiających edukację w metaforze rynkowej wyłania się obraz szkoły jako edukacyjnej fabryki; o przedszkolach i szkołach wszystkich szczebli pisze się tak, jak o przedsiębiorstwach, koncentrując uwagę czytelnika na zyskach, wydajności, opłacalności i inwestowaniu. W wielu artykułach mowa jest o *pompowaniu pieniędzy, popycie na edukacyjne usługi i ekonomicznym przymusie.*

Pisanie o edukacji językiem ekonomii prowadzi do upowszechnienia myślenia o niej również w kategoriach ekonomicznych – przede wszystkim w kategoriach inwestycji i zysku.

W analizowanych przez mnie tekstach dominuje przekonanie, że inwestowanie w edukację polega na ponoszeniu kosztów w postaci wysiłku, czasu, energii wkładanych w zdobycie wykształcenia. Zyskiem jest kariera zawodowa i ekonomiczny sukces.

Pozostając przy ekonomicznej nomenklaturze, można stwierdzić, że inwestycja w edukację obarczona jest dziś dużym ryzykiem, gdyż poniesione na zdobycie wykształcenia koszty nie zawsze się zwracają. W związku z tym często w artykułach pojawia się pytanie: po co się uczyć, po co studiować, skoro i tak nie będę nigdzie zatrudniony.

Ważną rolę odgrywają w dyskursie strategie argumentacyjne, polegające na budowaniu porozumienia między autorem tekstu a czytelnikiem. Repertuar zabiegów służących wytwarzaniu takiego porozumienia jest bogaty, najczęściej stosowane to: pytania retoryczne, odwoływanie się do „siły zdrowego rozsądku”, budowanie wspólnoty „my”, opartej na rzekomym podobieństwie interesów autorów tekstów i ich czytelników. Czasem nie jest to nawet wspólnota przekonań, a tylko podobieństwo sytuacji, w jakich znajdują się autorzy tekstów i ich czytelnicy. *Nie znamy nowych podręczników, bo one dopiero się pojawiają. Znamy za to szkolne tryby [...]. I wiemy, że one źle działają.*

Lingwistyczna analiza prasowego dyskursu na temat edukacji pozwala dostrzec w nim także przejawy neoliberalnej nowomowy, której istotę i społeczne funkcje scharakteryzował Alain Bihr⁴, zwracając uwagę, iż nowomowa jest integralną częścią neoliberalnej polityki, służącą zamaskowaniu jej klasowego charakteru i dostarczeniu nowych podstaw dla kapitalistycznego wyzysku i dominacji, narzuceniu wygodnych dla klasy dominującej sposobów rozumienia różnych pojęć, a wreszcie utrudnieniu członkom klas podporządkowanych zrozumienia sytuacji, w jakiej się znajdują.

Tak jak w dawnej nowomowie na usługach totalitaryzmu, świetnie przedstawionej w *Folwarku zwierzęcym* George'a Orwella, i w nowomowie neoliberalnej najistotniejsze są dwie jej cechy: odwracanie znaczenia używanych słów oraz zacieranie ich sensu. Pierwszą z nich, to jest odwrócenie znaczenia słów przez zastępowanie ich pierwotnego rozumienia przeciwieństwem, wyraźnie widać także w niektórych tekstach poświęconych edukacji – na przykład gdy pojawia się w nich pojęcie równości.

Równość to dziś podstawowa wartość uznawana przez wysoko rozwinięte społeczeństwa, chociaż dążenie do osiągnięcia równości jest przecież sprzeczne z ekonomiczną doktryną kapitalizmu, będącego podstawą wolnorynkowej gospodarki tych wysoko rozwiniętych krajów – zakładającą odmienność statusów materialnych i szans życiowych obywateli. Dwu

⁴ A. Bihr, *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*, Warszawa 2008.

fundamentalnych zasad liberalnej demokracji: zasady wolności obywateli, w tym nienaruszalnego prawa do pozyskiwania i pomnażania korzyści, oraz prawa do równej dostępności dóbr i wartości – nie da się pogodzić. By zamaskować tę sprzeczność, w nowomowie równość określana jest jako egalitaryzm i oceniana negatywnie, ponieważ rzekomo prowadzi do uniformizacji i ujednolicenia wszystkich ludzi, likwiduje rywalizację i konkurencję, odbiera jednostkom wolność. Jeśli w liberalnej nowomowie pisze się o równości ludzi, to jedynie o pojmowanej formalnie równości obywatelskich praw i obowiązków, równości szans, w tym także równego dostępu do oświaty, bo przecież istnieje jednakowy dla wszystkich obowiązek szkolny. Nie zawsze zwraca się uwagę, że taka formalna równość niewiele ma wspólnego z rzeczywistą równością, wynikającą z równych socjalnych i kulturowych warunków życia. Takie neoliberalne rozumienie równości przebiega także z niektórymi tekstami, w których mowa jest o wyższości szkół prywatnych nad publicznymi; szkoły prywatne przedstawiane są jako instytucje znacznie lepiej przygotowujące do życiowych sukcesów, natomiast autorzy tych tekstów zdają się nie zauważać, że nie w każdej miejscowości znajduje się prywatna szkoła i że nie każdą rodzinę stać na korzystanie z prywatnej, czyli odpłatnej, edukacji.

Drugą właściwością liberalnej nowomowy - zacieranie sensu użytych słów – obserwować można na przykładzie terminu „kapitał ludzki”. „Kapitał ludzki” to klasyczny oksymoron oznaczający po prostu siłę roboczą z jej wszystkimi możliwościami fizycznymi, moralnymi, intelektualnymi, estetycznymi, którą można wykorzystać do wykonania zadań produkcyjnych w ramach kapitalistycznych stosunków produkcji i „zamienić” na płacę roboczą. Określenie „kapitał ludzki” pozwala traktować człowieka jak element zasobów ekonomicznych społeczeństwa, które to zasoby, obok naturalnych i technologicznych, stanowią istotną część kapitału. Wartość owego kapitału zależy od posiadanych przez ludzi kwalifikacji i umiejętności, edukacja ma więc duże znaczenie w jego kształtowaniu i pomnażaniu, czyli istotnie wpływa na rozwój gospodarczy. Dzięki oksymoronowi „kapitał ludzki” mniej wyraziste stają się ekonomiczne cele edukacji, zaciera się ostrość prawdy, że chodzi o wykształcenie siły roboczej, która stanie się źródłem zysku dla „kapitału” bez żadnych dodatkowych określeń. Podobny mechanizm jest stosowany przy zacieraniu sensu wielu innych niewygodnych słów: „kapitalizm”, „wywłaszczanie”, „nierówności”, „wyzysk” itp.

Jak więc widać, repertuar stosowanych w prasie zabiegów językowych służących kształtowaniu opinii o współczesnej polskiej edukacji jest i bogaty i różnorodny. Czasopisma, a wśród nich analizowane przeze mnie tygodniki opinii wykorzystują w tym celu również środki pozawerbalne, przede wszystkim przemyślnie wyreżyserowane rysunki i fotografie. Jak niedawno zauważyła R. Wodak⁵, w sytuacji gwałtownego rozwoju nowych technologii, w prasie pojawia się

⁵ R. Wodak, *Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy* [w:] *Jakościowa analiza dyskursu w naukach*

wiele tekstów stanowiących połączenie elementów pisanych i elementów wizualnych. Elementy wizualne wchodzą w interakcje ze znaczeniami pisanymi, mają na nie silny wpływ, stąd niewskazane jest pomijanie ich w analizie. Badając media, należy traktować język wizualny jako język dyskursu i stosować do tekstów sformułowanych w języku wizualnym te same metody analizy, jakie stosowane są w tekstach werbalnych.

Mizериę polskiego szkolnictwa wyższego świetnie charakteryzuje na przykład fotomontaż na jednej z okładek tygodnika „Wprost”, sporządzony w taki sposób, by ukazywał zarówno fasadowość, jak i kiepską kondycję finansową naszych uczelni. Przedstawia on starszego mężczyznę w rektorskiej todze i gronostajach. Z rozchylonej z tyłu togi wyłaniają się gołe plecy, kolorowe bokserki i stopy w dziurawych skarpetkach. Podpis nie pozostawia wątpliwości, jak tygodnik ocenia jakość polskiej edukacji wyższej: *Uniwersytet z przeceny – czyli co zrobić, żeby polskie uczelnie stały wyżej w rankingach*. W opublikowanym w „Newsweeku” artykule, zatytułowanym *Do szkoły jak na wojnę*, tekstowi, który opowiada o dramatycznych wydarzeniach w polskich szkołach, towarzyszy siedem zdjęć przedstawiających uczniów-agresorów w towarzystwie rodziców lub policji. Na okładce numeru umieszczone zostało zdjęcie dwóch kilkunastoletnich, bijących się chłopców. Jeden leży na ziemi, a drugi pochyla się nad nim z przygotowaną do ciosu pięścią. Zdjęciu towarzyszy podpis: *Fala w polskich szkołach. Sprawdź, czy twoje dziecko nie jest ofiarą lub prześladowcą*. Równie krytyczną wymowę mają rysunki opublikowane w „Polityce” przy raporcie *Pokolenie kopiuj-wklej*. Pierwszy rysunek przedstawia trzy osoby ubrane w odświętne stroje, nad którymi widnieje napis: *Matóra 2010*. Osoby te mają ośle uszy, długie nosy - każda trzyma w dłoniach tabliczkę z cyfrą 6+. Na drugim rysunku znajdują się te same postaci ubrane w studenckie czapki, a w dłoniach trzymają zrulowane dyplomy. Nad nimi napis: *Dyplomy 2015*. Trzeci rysunek to znów te same, tylko znacznie starsze postaci ubrane w profesorskie togi, gronostajowe kołnierze, łańcuchy z orłem. Nad nimi znajduje się napis: *Nobel 2050*. Symbolika rysunków jest bardzo czytelna. Ośle uszy to symbol głupoty, nieuctwa i lenistwa, nos natomiast wydłuża się w wyniku kłamstwa.

Główne wątki tematyczne prasowego dyskursu na temat edukacji

Po rozpoznaniu repertuaru środków językowych i wizualnych wykorzystywanych w tekstach poświęconych współczesnej polskiej edukacji - kolejnym etapem analizy prasowego dyskursu było ustalenie jego głównych wątków tematycznych. Analiza ta pozwoliła wyodrębnić pięć obszarów, wokół których koncentrowało się zainteresowanie autorów tekstów; były to

społecznych, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, tłum. D. Przepiórkowska, Warszawa 2011, s. 12.

problemy: a) ekonomizacji edukacji, b) efektywności edukacji, c) równości szans edukacyjnych, d) sytuacji ucznia-wychowanka i e) sytuacji nauczyciela-wychowawcy.

W analizowanych artykułach wszystkie te kwestie – rzecz jasna – łączą się z sobą; tutaj zostały wyodrębnione dla celów porządkowych, wskazują bowiem na te aspekty pracy szkoły, które stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania dziennikarzy i publicystów wypowiadających się na temat edukacji.

Sprawa ekonomizacji oświaty pojawia się w wielu tekstach i w różnych ujęciach; kwestią podstawową wydaje się jednak traktowanie edukacji jedynie jako drogi do osiągnięcia wymiernych korzyści życiowych, a zwłaszcza sukcesu ekonomicznego. Edukacja jest biznesem. Rodzina inwestuje w kształcenie dziecka, człowiek dorosły inwestuje w siebie, decydując się na dalsze kształcenie lub doksztalcenie – i oczekuje w zamian wymiernych zysków. Najważniejszym, a dla niektórych jedynym, celem edukacji jest zapewnienie „wyedukowanemu” dobrze płatnej, stałej posady. Stąd w omawianych artykułach apele do maturzystów, by w wyborze kierunku studiów kierowali się nie zainteresowaniami lecz chłodną analizą sytuacji na rynku pracy, stąd zarzuty pod adresem wyższych uczelni, że są fabrykami bezrobotnych, stąd powtarzane wielokrotnie stwierdzenie, iż podjęcie studiów, które nie zapewniają pracy to zmarnowane pieniądze.

Z kwestią ekonomizacji łączy się kwestia efektywności kształcenia – w większości artykułów sprowadzona do problemu „zdawalności”. Efektem kształcenia w szkole podstawowej powinna być taka liczba uzyskanych na końcowych sprawdzianach punktów, by dostać się do dobrego gimnazjum; dobre zaś gimnazjum to taka szkoła, w której na koniec edukacji otrzyma się na egzaminach tyle punktów by dostać się do dobrego liceum; a dobrym liceum – wiadomo – jest takie, które tak przygotowuje do egzaminu maturalnego, że można będzie dostać się na atrakcyjny kierunek studiów w Warszawie lub Krakowie. Okazuje się, że najlepiej pod tym względem jest w szkołach prywatnych, gdyż tu „zdawalność” jest najwyższa. Dobitnie pisze o tym „Wprost”:

Uczniowie szkół niepublicznych znacznie lepiej radzą sobie na egzaminach. W testach na koniec podstawówki w 2008 r. uczniowie niepublicznych placówek uzyskali o kilka punktów więcej niż ich koledzy ze szkół państwowych. Jak wynika z raportu Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, 50 proc. uczniów szkół niepublicznych w czasie zdawania egzaminów osiąga wyniki uznawane za bardzo dobre, podczas gdy wśród uczniów szkół publicznych zaledwie 25 proc. W Warszawie na liście dziesięciu szkół, których uczniowie uzyskali najlepsze wyniki, były wyłącznie niepubliczne placówki.

J. Dobrowolski

Nauka w niepublicznej szkole daje już na starcie przewagę w przyszłym życiu zawodowym. Dlatego do prywatnych szkół swoje dzieci wysyłają niemal wszyscy liczący się przedsiębiorcy, menadżerowie, lepiej zarabiający prawnicy, artyści, a także politycy. Do prywatnych szkół chodziła córka lewicowego prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego, wnuczka lewicowego premiera Leszka Millera, a także córka socjaldemokraty i europoła Dariusza Rosatiego.

Taki sposób oceniania polskich szkół można obserwować w wielu tekstach publikowanych w analizowanych przeze mnie czasopismach, niekiedy jednak zwraca się uwagę i na drugą stronę tego zjawiska – na nierówność szans edukacyjnych wynikającą ze zróżnicowanej sytuacji materialnej rodzin i z nierównego dostępu do instytucji edukacyjnych; nierówność widoczną, gdy się porównuje sytuację szkoły w Polsce i sytuację szkolnictwa w zamożnych krajach zachodniej Europy, ale także nierówność widoczną wewnątrz kraju. Sygnalizuje się, że polskie dziecko już na starcie jest w sytuacji gorszej niż dziecko francuskie, niemieckie czy holenderskie, gdyż w Polsce nie udało się stworzyć tak gęstej sieci przedszkoli jak w krajach zachodniej Europy, ani też dzieciom rozpoczynającym edukację szkolną stworzyć tak dogodnych warunków, jakie istnieją w innych krajach. W kilku artykułach pisze się, iż w Polsce dzieci z rodzin gorzej sytuowanych a także rodzin mieszkających w małych miastach czy na wsi, mają znacznie mniejsze szanse na dobrą edukację niż dzieci z zamożnych rodzin zamieszkujących w wielkich miastach, i że sytuacja ta będzie się przez lata utrzymywała, gdyż państwo polskie przeznacza na edukację bardzo skromne środki finansowe.

Jeszcze bardziej przygnębiający obraz polskiej szkoły wyłania się z artykułów poświęconych nauczycielom i uczniom. O nauczycielach pisze się prawie wyłącznie krytycznie, wykazuje się, że na studia na kierunkach nauczycielskich wybierają się najslabsi maturzyści, że studia źle przygotowują do pracy w szkole, że system doksztalcania i premiowania nauczycieli jest sformalizowany i polega głównie na gromadzeniu dokumentów oraz zaświadczeń. Ponadto zarzuca się nauczycielom zachowania nieetyczne: ponieważ są zainteresowani uzyskiwaniem przez uczniów na sprawdzianach wysokich ocen, tolerują dydaktyczną fikcję, pozwalają na ściąganie bądź kupowanie maturalnych prezentacji i inne oszustwa. To właśnie nauczycieli – szkół podstawowych, średnich i wyższych – obarcza się odpowiedzialnością za bylejakość nauczania i żalсны poziom wykształcenia młodych Polaków. Chętnie przywołuje się przy tym sytuacje krańcowe, zdarzenia szokujące, ocierające się o patologię. Na przykład, „Polityka” informuje: w 2004 r. cała Polska dowiedziała się z mediów, że pewna nauczycielka z klas I–III z popegeerowskiej wioski w Warmińsko-Mazurskiem utrzymuje, iż Krzysztof Kolumb wielkim polskim uczonym był,

J. Dobrotwin

wieloryb to ryba, a nurkowiec to zawód związany z wodą. Kto nie przyswajał tych mądrości, nazywany był gamoniem, nieukiem, ciemnogrodem.

W artykule na łamach „Wprost” mocno wyartykułowana została teza, iż polscy pedagodzy pracują znacznie gorzej niż ich koledzy w innych krajach. *Można zaryzykować tezę, że poza Polską rolą nauczyciela jest zazwyczaj wspieranie ucznia w rozwoju. A rolą polskiego nauczyciela jest złapanie ucznia na niewiedzy i ukaranie go za nią.* Polscy nauczyciele zajmują się wyłącznie przygotowaniem uczniów do zdawania egzaminów, co polega na zmuszaniu ich do pamięciowego opanowania zasobu wiedzy odgórnie ustalonego w ministerialnych dokumentach, do ślepego posłuszeństwa, do pracy wedle szczegółowych, sformułowanych przez nauczyciela, wytycznych. *Samodzielność myślenia jest występkiem, praca w grupie jest tępiona, a kwestie rozwinięcia talentów poszczególnych dzieci pozostają nieistotne.*

W analizowanych tekstach można znaleźć informacje, z których wynika, iż nauczyciele nie tylko nie umieją pracować z dziećmi i młodzieżą, ale że wręcz nie chcą tego robić. Autorka opublikowanego w „Przeglądzie” artykułu *Szkoła seksualnego napastowania*, zwraca uwagę na ignorowanie przez nauczycieli i władze szkoły przypadków napastowania zgłaszanych przez uczniów. Z tekstu wyłania się przerażający obraz polskiej szkoły, w której uczniowie nie mogą liczyć na pomoc dorosłych. *Napastowanie w szkole jest codziennością, która jednak nie spotyka się ze zrozumieniem nauczycieli ani władz szkoły. Większość przypadków przemocy pozostaje w cieniu.* Podobny komentarz umieściła w „Newsweeku”, w artykule o przemocy w szkole Violetta Ozminkowski. *Najbardziej niepokoi to, że w konflikt z prawem wchodzi dziś coraz częściej 13-latkę z tak zwanych dobrych domów. Właśnie tyle lat miała dziewczynka, która na początku września tego roku omal nie zabiła koleżanki w czasie przerwy w jednym z krakowskich gimnazjów. Kamera zarejestrowała, jak 13-letnia Agata dźga ją kilkakrotnie nożem. Zarejestrowała też, że przechodząca obok nauczycielka, widząc szarpaninę, odwróciła głowę.*

Brak zdecydowanych reakcji nauczycieli na ewidentne przypadki uczniowskiej przemocy dziennikarze tłumaczą niechęcią nauczycieli do dostrzegania tego typu problemów. Niechęcią, która wynika z tego, że nauczyciele nie potrafią sobie z uczniowską przemocą radzić. W czasie studiów nie zdobywają potrzebnych umiejętności, a później pozostawieni są sami sobie, nie otrzymują znikąd pomocy i wsparcia. Takie informacje przekazuje dziennikarka „Polityki”: *Do wielu wiejskich szkół trafiają ludzie po wiejskich uczelniach, ale z odpowiednim papierem. Jako studenci o dość przeciętnych zdolnościach nauczani byli dziwnych przedmiotów, np. dydaktyki wychowania wczesnoszkolnego. Jest albo dydaktyka, albo wychowanie. [...] W wiejskich szkołach wyższych, zamiast wyrównywania szans młodzieży, odbywa się replikowanie infantylizmu i niedouczenia.*

Adepti zawodu nie zdobywają tam elementarnych kompetencji pedagogicznych, więc potem kompletnie nie panują nad klasą.

Prasa opiniotwórcza zwraca uwagę, że nawet najlepsi nauczyciele potrzebują w swej pracy wsparcia, a w systemie polskiej edukacji brakuje działań pomocowych dla nauczycieli ze strony kadr zarządzających oświatą. Edukatorka Agnieszka Milczarczyk na łamach „Polityki” szeroko opisuje, w jak nieprzyjaznej atmosferze pracują dziś nauczyciele. Z jednej strony krążą opinie o ich niewydolności, braku kompetencji, braku umiejętności, z drugiej strony wymaga się od nich rzeczy, których nikt ich nie uczył. *Przez całe studia kształci się go jedynie, jak ma prowadzić zajęcia ze swojego przedmiotu, jak realizować program szkolny i oceniać dzieci. A potem nagle z pierwszym września ma on być świetnym wychowawcą, tak jakby to było konsekwencją posiadania jakiegoś oczywistego daru. Ma być terapeutą od zaburzeń zachowania, psychologiem, pracownikiem socjalnym i świetnym organizatorem.* Polski nauczyciel, odmiennie niż pedagodzy w innych europejskich krajach, nie ma kogo poprosić o pomoc w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Nie istnieje w naszym kraju system wsparcia nauczycieli, który służy pomocą, gdy brakuje siły, energii i pomysłów na rozwiązanie zawodowych problemów. Poza tym w polskiej szkole nie znajdzie zrozumienia nauczyciel, który zgłasza jakieś trudności i otwarcie mówi o nieradzeniu sobie z uczniami. A doświadczenia innych krajów wyraźnie wskazują na niezwykle pozytywną rolę mentora, który daje nauczycielowi wsparcie podobne do tego jakie psycholog otrzymuje od superwizora. Pomoc mentora, z którym można analizować każde swoje zawodowe posunięcie, mają nauczyciele w Holandii czy Anglii.

Dziennikarze zwracają też uwagę na trudne położenie nauczycieli-katechetów. W „Polityce” opisywane są lekcje religii, których przebieg pokazuje z jaką niechęcią, z jakim lekceważeniem a nawet wrogością odnosi się do nich wielu uczniów. *Po klasie latają papiery i nadmuchane prezerwatywy. Chłopcy wrzeszczą, tańczą pod tablicą, skaczą po ławkach. Ktoś udaje atak epilepsji, ktoś wychodzi przez okno, inny próbuje poczęstować kompletnie bezradnego katechetę skrętem. To zazwyczaj gimnazjum. Zakonnica o anielskiej twarzy natchnionym głosem cytuje św. Augustyna. Połowa klasy ma słuchawki na uszach, reszta ostentacyjnie czyta gazety. To zazwyczaj liceum.* Autorka artykułu ze współczuciem pisze o specyficznej sytuacji tej grupy pedagogów. Służbowo podlegają oni zarówno władzom kościelnym jak i państwowym władzom oświatowym, ale nie mogą liczyć na wsparcie czy pomoc ani z jednej, ani z drugiej strony. Władze kościelne nie są przygotowane do udzielania pomocy pedagogicznej, zostawiając to szkołom, natomiast władze szkolne wołają się w nauczanie religii nie wtrącać, by nie popaść w konflikt z Kościołem. *Katecheci mają poczucie, że wysłano ich na pierwszą linię frontu bez wsparcia. Nikt*

nie interesuje się ich pracą, a oni sami boją się głośno mówić o problemach z obawy, że wina spadnie na nich.

Niezwykłe krytyczne są także opinie o nauczycielach akademickich. Przygnębiającą diagnozę na temat stanu kadry zatrudnionej w polskich uczelniach wyższych przedstawia „Przegląd”, główne źródło zła widząc w zjawisku wieloletowości. W sytuacji ogromnego upowszechnienia studiów wyższych, któremu nie towarzyszy rozwój kadry naukowej, oczywistym jest zatrudnienie na drugim czy trzecim etacie. *Dwie trzecie profesorów przyznaje się do przynajmniej dwóch etatów. Pewien profesor etykę biznesu wykladał w 13 uczelniach.* Niekorzystną opinię wzmacniają jeszcze tabelaryczne wykazy średnich zarobków poszczególnych grup pracowników zatrudnionych w wyższych uczelniach; okazuje się, że za kiepską pracę nauczyciele akademicy otrzymują bardzo wysokie uposażenie. Artykuł w „Przeglądzie” ilustruje okładka – fotografia sali wykładowej, na której śpią studenci. Zdjęciu towarzyszy podpis: *Kto uczy naszych studentów. Raport o kadrze akademickiej.* Wymowa zdjęcia jest czytelna: kadra akademicka jest niewydolna, prowadzi nudne zajęcia, a szczegóły przedstawia artykuł opublikowany w środku numeru.

Na inne jeszcze patologie w pracy szkoły i w postawach nauczycieli zwraca uwagę opublikowany na łamach „Polityki” artykuł *Pokolenie kopiuj-wklej.* Autorka artykułu przytacza tutaj m.in. opinie uczniów o tym, iż niektórzy nauczyciele w Internecie oferują do sprzedaży maturalne prace swoich uczniów, bez ich zgody, a nawet wiedzy. Uczniowie znaleźli charakterystyczne tytuły swoich prac na liście trzystu, które po 45 złotych wystawił na sprzedaż *wieloletni nauczyciel LO. Jedyłą osobą, której dawaliśmy wszyscy do przejrzenia nasze prezentacje, była nasza nauczycielka polskiego.* Poza tym niektórzy nauczyciele oferują napisanie na zlecenie pracy oryginalnej. *Wielu nauczycieli nie tylko nie walczy z plagą kupowania prac, ale wręcz na niej zarabia. Piszą anonimowo prace na zlecenie, sprzedają prace maturalne swoich uczniów bez ich wiedzy i zgody.*

W debacie publicznej na temat edukacji uczeń, a więc podstawowy podmiot procesów edukacyjnych, zajmuje miejsce nie najważniejsze, można nawet twierdzić, że miejsce drugoplanowe. Jest to efekt podporządkowania edukacji potrzebom gospodarki rynkowej. Tendencja do postrzegania uczniów w kategoriach towaru, inaczej mówiąc produktu oświaty, jest najbardziej niepokojącym rezultatem urynkowienia edukacji. Powszechne dziś traktowanie ucznia jako składnik ludzkiego kapitału, w który warto albo nie warto inwestować, wydaje się być zgodne z założeniami teorii reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa⁶. Zdaniem

⁶ Analizę teorii przedstawił polskiemu czytelnikowi Tomasz Gmerek w książce: A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008, s. 35–55.

twórców tej teorii system edukacyjny jest ściśle związany z kapitalistycznym systemem produkcji i dlatego stanowi narzędzie odtwarzania społecznych i ekonomicznych nierówności. Podstawowa teza teorii reprodukcji ekonomicznej dotyczy dominacji systemu ekonomicznego nad pozostałymi elementami struktury społecznej. Dziś celem działania społeczeństwa jest rozwijanie gospodarki rynkowej i maksymalizacja zysku; celem zaś działania szkoły - kształtowanie kapitału ludzkiego pożądanego z punktu widzenia rynku pracy. Opiniotwórcza prasa zwraca uwagę, że gdy procesy edukacyjne nakierowane są na kształtowanie anonimowego i bezosobowo traktowanego „kapitału ludzkiego”, na plan dalszy schodzą potrzeby i interesy jednostki. W takim głównie kontekście pisze się w analizowanych tutaj tygodnikach o pozycji ucznia we współczesnym systemie oświaty. Poza tym artykuły o uczniach koncentrują uwagę na szkolnych patologiach: agresji w szkole, powszechności plagiatów i oszustw, rozpowszechnionym podpowiadaniu i ściąganiu, kupowaniu gotowych prac, pisaniu metodą kopiuj-wklej, itd., itd.

Na uwagę zasługuje również tzw. dyskurs milczący, który rozumiem jako debatę nad problemami uznawanymi za niszowe, mało ważne, niezdolne do wywołania zainteresowania czytelników. Dyskurs milczący jest ważny zwłaszcza w analizie prasy opiniotwórczej, która z jednej strony musi dbać o wyniki sprzedaży, ale z drugiej nie może zrezygnować z ambicji kształtowania opinii publicznej. Ważne wobec tego jest zarówno to, co prasa ta pisze, jak i to, o czym nie pisze. Przemilczenia mają wielkie znaczenie, powodują bowiem tworzenie się „spirali ciszy”, znikanie pewnych osób, wydarzeń, tematów, ale także idei ze zbiorowej świadomości. Media nie mogą dyktować ludziom, jak mają myśleć, ale decydują, o czym ich odbiorcy będą myśleć, a o czym nie. Te niepopularne, marginalizowane w prasie problemy to cała sfera wychowania moralnego i etyczne aspekty edukacji szkolnej. Nie można się temu dziwić. Skoro szkoła na łamach prasy to przedsiębiorstwo produkujące absolwentów o tożsamości pożądanej z perspektywy rynku pracy, to jakość edukacji mierzona jest wyłącznie kategoriami ekonomicznymi. Inne aspekty edukacji zostają uznane za nieważne, w konsekwencji są zbyt „słabe”, by prasa chciała poświęcać im swoją uwagę.

Konsekwencje prasowego dyskursu na temat edukacji dla zachowania i sposobu myślenia czytelników

Gdy się próbuje ogarnąć myślą cały dyskurs, wszystkie opublikowane w wybranych tygodnikach opiniotwórczych teksty poświęcone sprawom szkoły i edukacji, uderza przede wszystkim niezwykle krytyczna ocena pracy szkoły i jakości nauczania, co z kolei przyczynia się

do utraty wysokiej pozycji społecznej, którą szkoła i nauczyciele zawsze mieli, a także buduje przekonanie o poważnym kryzysie edukacji.

Choć prasową krytykę edukacji uznać trzeba za słuszną, niepokoi jej poziom; krytyka ta nie jest bowiem nastawiona na wyjaśnienie przyczyn dysfunkcjonalności szkoły, na pomoc w zrozumieniu mechanizmów powstawania niedoskonałości i wad. Istotnie – system edukacji, stworzony w zupełnie innych warunkach gospodarczych i społecznych, nie przystaje do realiów współczesności. Rozwój naukowo-techniczny powoduje lawinowy przyrost informacji w każdej niemal dziedzinie życia i podwojenie zasobu wiedzy co 2-3 lata. Tak szybkie tempo zmian sprawia, że duża część informacji bardzo szybko przestaje być aktualna i gromadzenia ich w pamięci pozbawione jest sensu. Prawidłowe funkcjonowanie szkoły utrudniają też, a w zasadzie uniemożliwiają, nieustanne zmiany. Nie da się dziś przewidzieć, jakiej wiedzy i jakich umiejętności potrzebować będą za kilkanaście lat obecni uczniowie. Nie wiadomo nawet czy zawody, do których przygotowują współczesne szkoły, będą jeszcze istnieć. Wiadomo na pewno, że pojawią się nowe, ale ponieważ nie wiadomo, jakie to będą zawody, nie można uczyć ich wykonywania. Przewiduje się, że zdobyte dziś wykształcenie będzie aktualne przez około 15 lat, a w przyszłości czas ten jeszcze się skróci. Nie wrócą już czasy, gdy wykształcenie wystarczało na całe zawodowe życie.

W opiniotwórczej prasie nie znalazłam informacji o tym, że kryzys systemu edukacji spowodowany jest zmianą warunków, w jakich działa szkoła, że zasady, na jakich opiera się współczesny system edukacji, zostały sformułowane w zupełnie innych warunkach społeczno-gospodarczych. Wówczas zadaniem edukacji było przygotowanie pracowników potrzebnych rozwijającej się gospodarce. Człowiek miał pewność, że wysiłek włożony w edukację zagwarantuje mu stabilną i dobrze płatną pracę. Dziś jest zupełnie inaczej: zdobycie dyplomu nie jest równoznaczne z zatrudnieniem, ale przyczyny tej sytuacji nie tkwią w systemie edukacji i nie można winą za nią obarczać szkoły jako instytucje i nauczycieli jako jej pracowników.

W analizowanym dyskursie widoczna jest hegemonia ekonomicznego myślenia o edukacji. Zasadza się ona na twierdzeniu, że siły rynkowe są w stanie wypromować edukację wysokiej jakości wtedy, gdy kierować się ona będzie ekonomicznymi prawami rządzącymi wolnym rynkiem. Przemawia to za wycofaniem się państwa z zarządzania edukacją i oddaniem tej sfery życia społecznego działaniu wolnego rynku. Zgodnie z logiką rynkowej hegemonii edukacja pełni służebną rolę wobec gospodarki, jest jej całkowicie podporządkowana i powinna działać według praw ekonomii, czyli być opłacalna i ekonomicznie racjonalna. Edukacja ma być zainteresowana nie tyle indywidualnym rozwojem człowieka, co raczej kształtowaniem jednostek dobrze

funkcjonujących w neoliberalnej gospodarce. Nauczanie powinno być skoncentrowane na przekazywaniu faktograficznych informacji, które uczniowie muszą zapamiętać, do minimum zaś ograniczone mają być te działania szkoły, których celem jest rozwijanie myślenia czy pomoc w interpretacji rzeczywistości, w której uczniowie żyją. Celem edukacji jest "wyprodukowanie" posłusznym, bezwolnym ludzi, którymi łatwo kierować. Najlepiej dla gospodarki, gdy system szkolny opuszczają bezrefleksyjni konsumenci, dla których świat jest prosty i pozwalający z łatwością odnaleźć w nim swoje miejsce. Wiedza, którą szkoła proponuje, traktowana jest jak towar, który można kupić i sprzedać, a koszty funkcjonowania edukacja musi pokrywać sobie sama. Takie myślenie o szkole to tylko krok od jej sprywatyzowania.

Hegemonia ekonomicznego myślenia o edukacji, przejawiająca się zarówno w tematyce tekstów, jak i w języku używanym przez prasę do pisania o tej sferze życia społecznego, prowadzi do przekonania, że wysiłek włożony w edukację powinien zwrócić się w postaci dobrze płatnej pracy zawodowej. Jeśli zaś zdobyty dyplom pracy tej nie gwarantuje, wykształcenie jest niepotrzebne, a kształcenie jest aktywnością zbędną. Taki sposób traktowania edukacji widoczny jest również w przytaczanych w prasie wypowiedziach absolwentów uczelni, którzy nie mogli znaleźć zatrudnienia. Oto jedna z takich wypowiedzi – opublikowana w „Przeglądzie”:
Skończyłam psychologię na Uniwersytecie Warszawskim. Obroniłam się na piątkę na początku lipca, odebrałam dyplom z wyróżnieniem. A już wcześniej, w czerwcu zaczęłam wędrowki po biurach zatrudnienia. Wszędzie słyszę, że pracy nie ma, że nie ma rekrutacji, że może za pół roku, rok coś się zmieni – opowiada z goryczą 24-letnia Anna.- Jak tak dalej pójdzie, będę musiała siedzieć za kasą w sklepie. Tylko po co mi było pięć lat nauki i wieczory w bibliotekach?

Troskę dziennikarzy o zapewnienie absolwentom pracy można zrozumieć, byłoby świetnie, gdyby ukończenie szkoły czy wyższej uczelni gwarantowało stałą pracę. Ale zarazem roli edukacji nie można ograniczać wyłącznie do przygotowania zawodowego. Upowszechnienie takiego sposobu myślenia jest szczególnie niebezpieczne w odniesieniu do studiów wyższych, przecież rola uniwersytetu jest dalece szersza niż tylko wyposażenie absolwentów w kwalifikacje zawodowe.

Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie są cele takiego dyskursu. Wydaje się jednak, że wszystkie analizowane czasopisma, niezależnie od orientacji światopoglądowej, starają się zmienić ukształtowaną przez tradycję mentalność społeczną i przebudować myślenie o edukacji. Celem tej przebudowy jest uzyskanie akceptacji dla ograniczenia wydatków państwa na edukację i przynajmniej częściowego przesunięcia tej dziedziny życia społecznego do sektora prywatnego. Ta przebudowa społecznej świadomości jest szczególnie ważna w naszym kraju, w którym

powszechnie dostępna, bezpłatna i będąca powinnością państwa edukacja na wszystkich szczeblach była do niedawna dobrem oczywistym. Funkcjonowała ona jako atrybut równości społecznej – podstawowej wartości demokratycznego społeczeństwa. Urynkowienie edukacji jest sprzeczne z interesem większości społeczeństwa i dlatego zbudowanie akceptacji dla tej zmiany wymaga potężnego wysiłku. Prasa wykorzystuje mechanizm znany z epoki realnego socjalizmu, który polega na publikowaniu krytycznych tekstów o rzeczywistości, którą zamierza się zdeprecjonować (w tym przypadku rzeczywistością tą jest państwowa edukacja) i tekstów pochwalnych o rzeczywistości, którą, zdaniem opiniotwórczej prasy, należy upowszechnić (edukacja prywatna). Wyraźnie widać tutaj manipulowanie czytelnikami, którzy otrzymują przecież wybiórcze informacje: pozytywne o edukacji prywatnej i negatywne o edukacji państwowej. Państwowa edukacja ukazywana jest jako nieudolna, nieskuteczna, nienadążająca za dynamicznie rozwijającym się światem. Ukończenie zaś prywatnej szkoły niemalże gwarantuje sukcesy w toku dalszej edukacji, przyjęcie na uczelnię wyższą i wreszcie zatrudnienie. Tak na ten temat pisze dziennikarka „Wprost”. *Według tygodnika „The Economist”, posyłanie dziecka do prywatnej placówki jest inwestycją, która na pewno zwróci się w przyszłości. Z wyliczeń tego pisma wynika, że osoby, które ukończyły takie szkoły, zarabiają potem o 35 proc. więcej od absolwentów publicznych placówek. Nauka w niepublicznej szkole daje już na starcie przewagę w przyszłym życiu zawodowym. Dlatego do prywatnych szkół swoje dzieci wysyłają nieomal wszyscy liczący się przedsiębiorcy, menedżerowie, lepiej zarabiający prawnicy, artyści, a także politycy. [...] Uczniowie szkół niepublicznych znacznie lepiej radzą sobie na egzaminach. [...] W Warszawie na liście dziesięciu szkół, których uczniowie uzyskali najlepsze wyniki, były wyłącznie niepubliczne placówki.*

Na pewno potrzeba dziś zmiany sposobu myślenia społeczeństwa o szkole i edukacji, co nie jest zadaniem łatwym. Pomocą mogą służyć stale obecne w życiu każdego człowieka media, których wpływ na poglądy i zachowanie trudno przecenić. Angażując się w budowanie zapotrzebowania na nową edukację, opiniotwórcza prasa winna jednak uświadamiać czytelnikom złożoność sytuacji, w jakiej funkcjonuje dziś szkoła, i wynikającą stąd konieczność zmian. Tymczasem z analizowanych artykułów wynika, iż rozwiązanie wszystkich problemów w edukacji jest banalnie proste: wystarczy zmienić sposób jej finansowania, ograniczyć udział państwa w ponoszeniu kosztów edukacji i zwiększyć obszar edukacji prywatnej, rzekomo bardziej przyjaznej i skuteczniejszej, gwarantującej uczniom odniesienie życiowych sukcesów. W takim sposobie pisania o edukacji dostrzegam opresyjny charakter języka mediów, który jest zaangażowany w tworzenie jednowymiarowego porządku społecznego i wykorzystywany do umacniania panującego systemu. Prasowy dyskurs na temat edukacji służy uzasadnianiu zmian polityki oświatowej naszego kraju i legitymizacji ekonomicznego porządku w edukacji. Wyraźnie

odbija się w nim, niezwykle popularna i zarazem niezwykle szkodliwa dla edukacji neoliberalna ideologia.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Stopień doktora nauk humanistycznych uzyskałam w roku 1999, w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, na podstawie rozprawy *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*; w roku 2002 rozprawę tę wydałam drukiem w Wydawnictwie Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach. W tym czasie z całą ostrością zaczęły się ujawniać nowe wyzwania, jakie przed szkołą, instytucjami wychowawczymi, całą sferą edukacji postawiły dokonujące się przemiany. Stało się jasne, że polski system oświatowy stoi przed trudnymi wyzwaniami stwarzanymi przez gwałtowne przemiany społeczne i kulturowe, zwłaszcza zaś przez kulturę popularną, docierającą do społeczeństwa, w tym i do młodzieży za pośrednictwem mediów: telewizji, kolorowych czasopism, Internetu. Zobaczyłam, że polska szkoła nie jest do tych wyzwań przygotowana; że nauczyciele tych nowych zjawisk kulturowych nie rozumieją, że wiedza jaką przed laty wynieśli z uczelni nie wystarcza do zajęcia wobec tych nowych zjawisk właściwego stanowiska, że nie wiadomo, jak do tych nowych wyzwań przygotowani są studenci aktualnie kształcący się na kierunkach nauczycielskich. Te obserwacje i niepokoje doprowadziły do zasadniczych zmian w moich zainteresowaniach naukowych.

Realizowane po uzyskaniu stopnia naukowego doktora badania utwierdziły mnie w przekonaniu, że obszarem spraw znacznie donioślejszych są przemiany współczesnego świata i wyzwania, jakie stoją dziś przed szkołą i edukacją. Uznałam, że skoro rozwój mediów w istotny sposób zmienia warunki, w jakich realizowane dziś są procesy wychowania i kształcenia, warto bliżej przyjrzeć się tym zagadnieniom. W związku z tym, problematyka szeroko rozumianych mediów, stała się przedmiotem realizowanych przeze mnie, w latach 2001-2008, trzech projektów badawczych. Ich efektem były artykuły w czasopismach naukowych, rozdziały w opracowaniach zbiorowych i referaty wygłoszone na konferencjach naukowych. Jako przykłady mogę wskazać:

Artykuły w czasopismach:

Nowe media jako przedmiot badań pedagogicznych - ograniczenia metodologiczne i poznawcze
„Rocznik Pedagogiczny” t. 27, 2004

Kultura popularna nowym obszarem działania pedagogicznego. Implikacje dla akademickiego kształcenia nauczycieli „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”, t. 16, 2006

Studenci kierunków pedagogicznych wobec Internetu - komunikat z badań „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 21, Szczecin-Warszawa, 2003

Rozdziały w opracowaniach zbiorowych:

Postawy studentów kierunków pedagogicznych wobec Internetu w: Modernizowanie pedagogiki akademickiej, pod red. K. Duraj-Nowakowej, Kielce, 2003, s. 209-230.

Dziecko w świecie nowych mediów - problemy teoretyczno-metodologiczne w: Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, zeszyt 8, pod red. A. Domagały-Kręcioch i Z. Szaroty, Kraków 2004, s. 49-60.

Współczesna szkoła wobec jednej z ofert kultury popularnej w: Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, zeszyt 9, W poszukiwaniu nowoczesnej szkoły, pod red. M. Nyczaj-Drag i A. Olczak, Kraków 2005, s. 169-185.

Referaty na konferencjach naukowych:

VIII Międzynarodowa Konferencja „Nauka a jakość życia” Litwa Wilno 24-26. 06. 2004

Alfabetyzm medialny w uniwersyteckim kształceniu pedagogów

Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych” Olsztyn 21-22. 10. 2004

Człowiek w cyberprzestrzeni – między dostępem a wykluczeniem

Konferencja z cyklu „Światy za słowami”: „Kreacje świata w języku mediów” Lublin - Kazimierz Dolny 24-26. 10. 2005

Kreacja świata we współczesnych czasopismach dla dziewcząt

Po kilku latach postanowiłam ograniczyć swoje obserwacje do jednej tylko grupy mediów i jednej grupy odbiorców, co umożliwiło przeprowadzenie dokładniejszych badań. Podjęłam próbę zbadania, jaki obraz „kobiecości” kreują kolorowe pisma dla dziewcząt, do jakiej społecznej roli usiłują przygotować swoje czytelniczki, jakie wzorce postępowania podsuwają. Pod tym kątem zbadalam kilka roczników trzech miesięczników: „Księżniczka” (wydawanego z myślą o dziewczynkach w wieku przedszkolnym), „13. Magazyn Szczęśliwej Nastolatki” (adresowanego do dziewcząt w wieku gimnazjalnym) oraz „Dziewczyna” (skierowanego do starszych nastolatek), a efekty badań przedstawiłam w artykułach:

Przygotowanie do „bycia kobietą”. Strategie wybranych czasopism dla dziewcząt. Rekonesans [w pracy zbiorowej:] *Kobieta i jej wielopostaciowość we współczesnym świecie*, red. D. Ruszkiewicz i S. Cudak Kielce 2008;

Milosne manewry na łamach wybranych czasopism młodzieżowych. Nauki pedagogiczne wobec wyzwania kultury masowej [w pracy zbiorowej:] *Oblicza miłości w pedagogice*, red. M. Białas i D. Ruszkiewicz, Łódź 2007;

Wprowadzanie w kulturę przez wybrane czasopisma dla dzieci i młodzieży. Rekonesans w: „Zeszyty Naukowe PWSZ”, nr 4, Gorzów Wielkopolski 2009;

Zagrożenia socjalizacji w rodzinie w warunkach dominacji kultury popularnej [w pracy zbiorowej:] *Wartość i dobro rodziny*, red. J. Jęczeń i M. Stepulak, Lublin 2011;

Socjalizacja młodego pokolenia w warunkach dominacji kultury popularnej. Analiza treści czasopisma „13. Magazyn Szczęśliwej Nastolatki” [w pracy zbiorowej:] *Spoleczne problemy ponowoczesności. Duchowość*, red. H. Mielicka, Kielce 2011.

Generalne wnioski z tego segmentu badań opublikowałam w artykule „*Kształtowanie kobiecości w wybranych czasopismach dla dziewcząt*”, „Przegląd Humanistyczny” 2010, nr 4.

Realizując omówione wyżej badania, uświadomiłam sobie konieczność wychodzenia poza wąsko rozumiane ramy uprawianej dyscypliny i realizowania interdyscyplinarnego podejścia do zajmujących mnie zagadnień. Stąd zainteresowanie kategorią dyskursu, która tradycyjnie związana jest z lingwistyką i badaniami prowadzonymi w ramach językoznawstwa. Pojmowanie przez siebie tej kategorii – z całą pewnością dalekie od doskonałości – przedstawiłam podczas spotkań w ramach Samokształceniowego Zespołu Doktorów, w artykule opublikowanym w czasopiśmie „Edukacja Otwarta” - *Analiza dyskursu jako metoda poznawania rzeczywistości społecznej*, a także w niewielkiej książce *Jaki jest chłopak? Dyskurs męskości w piśmie dla trzynastolatek*, Kielce 2010 i w referacie przygotowanym na Ogólnopolską Konferencję Naukową „Pedagogika krytyczna dziś. Pytania o teorię i praktykę” - *Polska edukacja na łamach opiniotwórczych tygodników. Analiza dyskursu w praktyce* (Gdańsk 28-29.05.2012).

Istotnym etapem mojej drogi naukowej była, nawiązana w 2000 roku, współpraca z Komitetem Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Najważniejszymi elementami tej współpracy są:

a. W roku 2001 pełniłam funkcję Prezydenta Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

b. Zorganizowałam XV Letnią Szkołę Młodych Pedagogów *Język humanistyki. Sztuka pisarstwa naukowego*, a następnie redagowałam książkę, będącą pokłosiem tego naukowego spotkania: *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, zeszyt 6.

c. Uczestniczyłam w ośmiu Letnich Szkołach Młodych Pedagogów, na których wygłosiłam trzy referaty:

- 2000 XIV LSMP Olecko
- 2001 XV LSMP Wólka Milanowska
- 2002 XVI LSMP Międzyzdroje
- 2003 XVII LSMP Zakopane
- 2004 XVIII LSMP Łagów Lubuski
- 2005 XIX LSMP Kamień Śląski
- 2006 XX LSMP Radziejowice
- 2011 XXV LSMP Kazimierz Dolny

d. Czynn timer uczestniczyłam i nadal uczestniczę w pracach Samokształceniowego Zespołu Doktorów działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

- 22.03.2010 – Toruń. Wystąpienie *Koncepcja tematu badań nad dyskursem szkoły w czasopiśmie Victor Gimnazjalista*

- 21.06.2010 – Poznań. Warsztat *Analiza dyskursu jako metoda poznawania rzeczywistości społecznej. Operacjonalizacja dyskursu*

- 21.02.2011 – Poznań. Wystąpienie *Prasowy dyskurs na temat edukacji. Analiza wybranych tygodników opinii z lat 2009-2010*

Ostatnie wystąpienie pomogło sfinalizować badania, których wyniki przedstawiłam w monografii *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym* – wskazanej jako osiągnięcie wynikające z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. Nr 65, poz. 595 ze zm.).

Wiedzę zdobywaną w trakcie scharakteryzowanych wyżej badań wykorzystywałam w pracy dydaktycznej na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach – przede wszystkim, chociaż nie wyłącznie – na seminariach magisterskich, które zaczęłam prowadzić w kilka lat po doktoracie. W ciągu dziesięciu lat powstało pod moim kierunkiem ponad sto prac magisterskich, z których wiele

dotyczyło wyzwań, jakie przed szkołą i edukacją stawiają następujące w naszym kraju przemiany społeczne i kulturowe.

Pragnę dodać, że moja działalność naukowa nie ograniczyła się do badań i publikacji przedstawionych w niniejszym autoreferacie, pisałam bowiem i na inne tematy, recenzowałam książki z zakresu pedagogiki, redagowałam tomy zbiorowe, publikowałam w czasopismach skierowanych do nauczycieli. Pełny spis tych prac zawiera dołączony do autoreferatu wykaz opublikowanych prac naukowych oraz informacji o osiągnięciach dydaktycznych, współpracy naukowej i popularyzacji nauki.

Aktywność naukowo-badawczą, za którą czterokrotnie otrzymałam nagrodę Rektora Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach, starałam się łączyć z działalnością administracyjno-organizacyjną. W latach 2003-2005 i 2006-2008 byłam wicedyrektorem do spraw dydaktycznych w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Akademii Świętokrzyskiej (obecnie Uniwersytetu Jana Kochanowskiego) w Kielcach. Do moich obowiązków, oprócz opieki nad studentami, należało tworzenie programów studiów na kierunku pedagogika oraz nadzór nad ich realizacją. Natomiast w latach 2008-2012 będąc członkiem Komisji Dyscyplinarnej dla Studentów UJK w Kielcach wielokrotnie brałam czynny udział w jej pracach.

W przyszłości zamierzam kontynuować badania przekazów medialnych. Zasadność tego kierunku dociekań wynika z obserwowanego dynamicznego rozwoju mediów, który powoduje daleko idące skutki kulturowe i społeczne. Dostrzegam pilną potrzebę badania Internetu, medium najnowocześniejszego, najszybciej zwiększającego swój zasięg i zyskującego, jako interaktywny kanał komunikacji, coraz większą popularność. Interesuje mnie badanie zawartości internetowych blogów i komunikacji użytkowników forów internetowych. Celem takich badań byłoby określenie miejsca i roli nowoczesnych mediów zarówno w sferze myślenia jak i działania współczesnego człowieka.

J. Dobrotowicz