

Łukasz Stankiewicz

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Pracownia Metodologii Badań  
Pedagogicznych*

## **Krytyka umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce i Stanach Zjednoczonych – analiza dyskursu mediów masowych**

**ABSTRAKT:** Uniwersalizację dostępu do wykształcenia wyższego uznawano za wielkie osiągnięcie krajów demokratycznych, podstawę dla ich rozwoju gospodarczego i społecznej ruchliwości. Ostatnie lata przyniosły jednak znaczą zmianę w treści narracji dotyczących szkół wyższych. Najbardziej radykalne formy krytyki zawierają sugestię, że konieczne jest dokonanie częściowego „odszkolnienia” społeczeństwa przez cofnięcie procesów umasowienia.

Celem tego artykułu jest przedstawienie wyników krytycznej analizy dyskursu (KAD) odszkolnienia na podstawie źródeł pochodzących z USA i Polski. Zastosowanie KAD pozwala mi pokazać, jak te, z pozoru podobne, narracje mają u swych podstaw dwie przeciwstawne ideologie polityczne – liberalny indywidualizm w wypadku USA i konserwatywny paternalizm w Polsce. Wskazuję też, w jaki sposób rzeczywista sytuacja absolwentów szkół wyższych stawia w wątpliwość racjonalność prognoz i planów formułowanych w obu odmianach analizowanego dyskursu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** szkolnictwo wyższe, analiza dyskursu, Polska, Stany Zjednoczone.

Kontakt:	Łukasz Stankiewicz lukasz_stankiewicz@yahoo.com
Jak cytować:	Stankiewicz, Ł. (2016). Krytyka umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce i Stanach Zjednoczonych – analiza dyskursu mediów masowych. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(1), ... Pobrano z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/411">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/411</a>
How to cite:	Stankiewicz, Ł. (2016). Krytyka umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce i Stanach Zjednoczonych – analiza dyskursu mediów masowych. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(1), ... Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/411">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/411</a>

Polskie szkoły wyższe nie mają w ostatnich latach najlepszej prasy. Popularna jeszcze niedawno narracja „cudu edukacyjnego”, wobec problemów związanych z niskim demograficznym, bezrobociem absolwentów i niską naukową konkurencyjnością polskich uniwersytetów, znajduje coraz mniejsze poparcie zarówno w sferze publicznej, jak i wśród akademików (Stankiewicz, 2015). Publiczne dyskusje nad umasowieniem wykształcenia, obecnie znacznie częstsze niż w trwającym między 1990 a 2005 rokiem okresie gwałtownego rozwoju systemu szkolnictwa wyższego (Kwiek, 2015), coraz częściej kończą się wnioskiem, że „nie każdy musi mieć wyższe wykształcenie”. Rosnące poparcie uzyskują plany rewitalizacji szkolnictwa zawodowego. Popularna prasa jest wypełniona poradami, dotyczącymi tego, jakich studiów unikać, a organizacje zrzeszające akademików organizują happeningi, na których pali się „bezwartościowe” dyplomy.

Niezadowolone z istniejących form kształcenia przyjmuje zróżnicowane formy. Wielu aktorów społecznych marzy o szkołach blisko powiązanych z rynkiem pracy, na których większe niż obecnie znaczenie odgrywać będą kierunki techniczne i nauki przyrodnicze. Z kolei humaniści i przedstawiciele nauk społecznych chcieliby powrotu do wzorców humboldtowskich – elitarnego (i dobrze finansowanego przez państwo) uniwersytetu dla wybranych. Gdyby wnioskować na podstawie dyskursu, na jaki natrafiamy w mediach masowych i wielu publikacjach akademickich, mogłoby się wydawać, że czas umasowienia minął. Że ono samo było pomyłką lub, co gorsza, oszustwem, a przyszłość będzie należeć do uniwersytetów zhierarchizowanych, wsłuchanych w głos pracodawców i znacznie, niż te dzisiejsze, mniejszych. Taki obraz systemu szkolnictwa wyższego zawierał się, między innymi, w zamówionej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego strategii rozwoju polskich szkół wyższych, przygotowanej przez Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (2009).

Na opisany powyżej dyskurs nie napotykamy wyłącznie w granicach naszego kraju. Jego odmiana stała się w ostatnim czasie niezwykle popularna za oceanem – w będących matecznikiem masowej edukacji wyższej Stanach Zjednoczonych. Podstawą dla amerykańskiej krytyki umasowienia jest fakt, że uniwersytety, zarówno komercyjne molochy, których rekrutacyjne praktyki i jakość nauczania coraz częściej poddaje się w wątpliwość (Altbach, 2015; Deming, Goldin, Katz, 2013), jak i prestiżowe szkoły publiczne i niepubliczne od trzech dekad nieprzerwanie zwiększają rachunki

za swoje usługi (Baum, Kurose, McPherson, 2013). W prasie natrafiamy na krytykę szkół, działających dla zysku, niesprzyjające dla tych pierwszych porównania pomiędzy absolwentami humanistycznych koledży i uniwersytetów technicznych, a także znaczną liczbę artykułów, starających się potencjalnym studentom wyperswadować zdobywanie wykształcenia wyższego. W obu krajach najbardziej radykalną odmianą dyskursu krytycznego jest ta, w której wprost stwierdza się, że masowa edukacja trzeciego, a w niektórych wypadkach i drugiego stopnia, jest zjawiskiem generującym więcej szkód niż korzyści.

Ostry sprzeciw wobec masowości wykształcenia pojawia się w krajach rozwiniętych nie po raz pierwszy. Jednak równoczesne pojawienie się tak radykalnej i tak zbliżonej krytyki umasowienia w Polsce i Stanach Zjednoczonych można uznać za swego rodzaju zagadkę – oba systemy szkolnictwa różnią się znacznie od siebie i poddane są w ostatnich latach całkowicie odmiennym napięciom. Celem tego artykułu jest próba opisu współczesnych form radykalnej krytyki szkolnictwa wyższego i odpowiedzi na pytanie – jak doszło do powstania tak podobnych wniosków praktycznych w dwóch tak odmiennych systemach? Czy mamy do czynienia ze zglobalizowaną narracją czy też obie jej wersje powstały niezależnie od siebie i stanowią, w rzeczywistości, całkowicie odmienne dyskursy?

#### KONTEKST BADANIA: KRYZYS SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE I USA

Zarówno społeczeństwo Polski, jak i Stanów Zjednoczonych przypisują edukacji na poziomie ponadpodstawowym wyjątkowe znaczenie.

Masowa edukacja na poziomie średnim i wyższym jest wynalazkiem amerykańskim. Już w drugiej połowie XIX wieku zaczęła w USA powstawać sieć, tworzonych przez lokalne społeczności, liceów. Z kolei, do rozpoczęcia procesów umasowienia szkolnictwa wyższego przyczyniły się władze centralne, opłacając chesne weteranów II wojny światowej i wyzwalając tym samym, niezakończoną do dziś, ekspansję uniwersytetów. W wyniku tych tendencji, społeczeństwo Stanów Zjednoczonych było, aż do ostatnich dekad XX wieku, najlepiej wykształconym na świecie (Goldin, Katz, 2009). Egalitaryzm amerykańskich instytucji, rozproszenie władzy i sprawczości na wiele poziomów, od lokalnych wspólnot poczynając, na władzach federalnych kończąc, wreszcie – szybki rozwój gospodarczy i industrializacja spowodowały, że wykształcenie stało się najpierw dostępne, a później niezbędne dla coraz szerszych grup społecznych.

W przeciwieństwie do Stanów Zjednoczonych, konserwatywne, a także – poczynając od początku XX wieku – biedniejsze i słabiej zindustrializowane społeczeństwa europejskie długo rezerwowały edukację na poziomie ponadpodstawowym dla elit (Goldin, Katz, 2009). Sytuująca się na peryferiach zachodnioeuropejskiego systemu gospodarczego Polska, z powodu swojej tradycji lokalnej samorządności, słabości instytucji centralnych, niewielkiego znaczenia miast (Fukuyama, 2011; Sowa, 2011) i przewagi rolnictwa nad przemysłem (Leszczyński, 2013), nie dawała wykształconym jednostkom wielu okazji do wykorzystania ich wiedzy. Sytuacja ta zaczęła zmie-

niać się dopiero w dwudziestoleciu międzywojennym i, w jeszcze większym stopniu, w Polsce komunistycznej (Stankiewicz, 2014b). Słabość instytucji edukacyjnych nie oznaczała, że wykształcenie nie było szanowane. Jak stwierdzają Eyal, Szeleneyi i Townsley (1998), wąska z początku warstwa wykształcona krajów Europy Środkowo-Wschodniej stała się bazą *Bildungsbürgertum* – wyższej klasy średniej, legitymizującej swoją pozycję społeczną nie w oparciu o posiadany kapitał ekonomiczny (który w krajach naszego regionu nie odgrywał znacznej roli), a potwierdzony posiadanym wykształceniem kapitał kulturowy. Klasa ta w swojej historii pozostawała w stałym konflikcie z władzami państwowymi, dysponującymi kapitałem społecznym, zinstytucjonalizowanym w formie reliktywów systemu feudalnego czy struktur partii komunistycznej (Eyal i in., 1998). Walka „kulturalnych mieszczan” z opresyjnymi władzami, a także ich relatywnie wysoki status materialny, dały im prestiż społeczny, zbliżony do tego, jakim w krajach zachodu cieszyła się burżuazja. W Polsce, podobnie jak w Niemczech: „Ludzie wykształceni na uniwersytetach stanowili rodzaj intelektualnej i duchowej arystokracji. [...] Z kolei ci, [...] którzy nie zdobyli wyższego wykształcenia, byli pozbawieni cechy, której ani bogactwo, ani wysokie urodzenie nie było w stanie w pełni zrekompensować” (Ringer, 1967). Jednocześnie, słaby popyt na specjalistyczną wiedzę sprawiły, że darzone tak dużym szacunkiem wykształcenie dostępne było nielicznym (Skubała-Tokarska, Tokarski, 1972).

W ciągu kilku ostatnich dekad różnice pomiędzy dwoma zarysowanymi powyżej systemami edukacji, egalitarnym w Stanach Zjednoczonych i elitarnym w Polsce, zaczęły zanikać. Polskiej transformacji do demokratycznego kapitalizmu towarzyszyło gwałtowne, w dużym stopniu oparte na instytucjach *quasi*-komercyjnych lub komercyjnej działalności instytucji publicznych, umasowienie edukacji wyższej (Antonowicz, 2015; Kwiek, 2008, 2010). W Stanach Zjednoczonych system edukacyjny uległ wtórnej hierarchizacji, wykluczając z dostępu do najbardziej prestiżowych szkół większość populacji (Century Foundation, 2013), i, jednocześnie, uzależniając uzyskanie wielu z najwyższych pozycji w rządzie i gospodarce od posiadania dyplomów tychże szkół. Zmiany te miały negatywny wpływ na społeczne poparcie wobec obu systemów edukacyjnych i oba z nich doświadczyły w ostatnich latach kryzysów legitymizacji (Stankiewicz, 2015).

W Polsce zmiana sposobu, w jaki mówi się i myśli o uniwersytecie, rozpoczęła się w 2007 roku, gdy nowo powstały rząd koalicyjny Platformy Obywatelskiej i Polskiego Stronnictwa Ludowego zapowiedział szeroką reformę systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Debata nad reformą przypadła na okres, w którym szkoły wyższe przygotowywały się na podwójny szok – nadejście niżu demograficznego, który miał znacznie zmniejszyć ilość zasobów uzyskiwanych z tytułu czesnego (Antonowicz, Godlewski, 2011), i zmiany prawne (podział jednolitych studiów magisterskich i wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji), związane z integracją europejską. Po okresie *boomu*, wywołanego wyżem demograficznym i umożliwionego przez liberalne ustawy roku 1990, szkolnictwo wyższe miało czekać okres kontrakcji i, w efekcie, deprywatywacji (Kwiek, 2015) oraz nasilenia kontroli ze strony państwa. Umasowienie edukacji, dotąd oceniane pozytywnie, stało się przedmiotem szerokiej publicznej krytyki – uni-

wersytetom wytykano obniżenie jakości zajęć, tworzenie kierunków, niezgodnych z wymaganiami rynku pracy, wreszcie – niską produktywność naukową (Stankiewicz, 2015). W późniejszym okresie do wymienionych czynników dołączyły efekty wywołane ogólnoswiatowym kryzysem finansowym i gospodarczym w postaci zwiększonego bezrobocia wśród absolwentów.

Globalny kryzys poczynił w Polsce znacznie mniejsze gospodarcze spustoszenie niż w Stanach Zjednoczonych. O ile problem bezrobocia absolwentów stał się głównym punktem krytyki wobec akademii dopiero w późniejszej fazie polskiej debaty na temat szkół wyższych, o tyle w USA był on podstawą do jej rozpoczęcia. Różnica w sytuacji obu krajów polega też na tym, że Polska doświadcza pierwszego w swojej historii okresu zwątpienia w edukację wyższą, podczas gdy w USA obecna fala krytyki jest już co najmniej trzecią – po XIX-wiecznej reakcji na lawinowy rozwój komercyjnych koledży, które nie odpowiadały potrzebom industrializującego się społeczeństwa (Cohen, Kiskier, 2010) i, będącej reakcją na najgwałtowniejszą fazę umasowienia, krytyce z lat 70-tych XX wieku (Geiger, 1993). Współczesny amerykański dyskurs krytyczny związany jest ze słabością rynku pracy w okresie kryzysu i bardzo silnie opiera się na, powstałej w odpowiedzi na Wielką Recesję, szerszej formacji dyskursywnej, upatrującej przyczyn większości społecznych bolączek w długi, zaciągany przez instytucje, państwo i jednostki. Dyskurs długu stał się jedną z głównych ram, umożliwiających mówienie o finansowym i gospodarczym kryzysie i zrozumienie jego natury. Szkoły wyższe mogły zostać tym dyskursem objęte, ponieważ bez wyjątku pobierają czesne, nie obarczając nim jednak studentów podczas nauki, ale umożliwiając jego spłatę dzięki preferencyjnym, gwarantowanym przez państwo kredytom studenckim. Poczynając od lat 80-tych XX wieku, wzrost czesnego jest kilkukrotnie szybszy od inflacji (Stankiewicz, 2014a). W wymiarze realnym koszty uzyskania wykształcenia wzrosły w ciągu ostatnich 30 lat trzykrotnie (Bureau of Labor Statistic, b.d.). W efekcie, dług zaciągnięty przez Amerykanów wobec ich instytucji edukacyjnych przekroczył długi zaciągnięte za pomocą kart kredytowych (Avery, Turner, 2012). Sytuacja ta nie była rozpatrywana jako patologiczna do momentu, w którym ekonomiczne załamanie nie osłabiło pozycji finansowej młodych absolwentów, uderzając tym samym w możliwość spłacania przez nich zaciągniętych wobec szkół zobowiązań. W efekcie, szkoły wyższe, w szczególności wielkie uniwersytety komercyjne, postrzegają się jako instytucje, zamykające młodych ludzi w pułapce długu i nieoferujące w zamian dyplomów, które pomagałyby w znalezieniu pracy (Deming, Goldin, Katz, 2011).

Przyczyny pojawienia się wypowiedzi krytycznych wobec systemu szkolnictwa wyższego (a także w wypadku Polski – systemu nauki) są relatywnie łatwe do ustalenia. Jest nim szok, jakiego doznały oba systemy w wyniku nagłego umasowienia w jednym i gwałtownego wzrostu kosztów w drugim przypadku. Inaczej niż w sytuacji szoku gospodarczego, którego występowanie jest diagnozowane z dużą precyzją, aktorzy sfery publicznej z dużym opóźnieniem stają się świadomi wystąpienia kryzysów w słabiej skwantyfikowanych i niepoddanych tak bacznej obserwacji sferach życia społecznego. Z rozmiarów umasowienia i zmian, jakie się z nim wiążą dla samej

natury uniwersytetu, aktorzy polskiej sfery publicznej „zdali sobie sprawę” dopiero przy okazji debaty nad reformą systemu szkolnictwa wyższego i nauki (Stankiewicz, 2015). Informacja o czterokrotnym wzroście czesnego przedostała się do świadomości Amerykanów dopiero, gdy potężny kryzys finansowy zmniejszył nagle wartość uzyskiwanych kredencjałów i wprowadził do publicznego dyskursu motyw „długu”, postrzeganego jako źródło wszelkiego społecznego zła. W efekcie tych „dyskursywnych szoków”, zarówno Polacy, jak Amerykanie, historycznie dzielący przekonanie o istotności edukacji wyższej, coraz częściej uznają, że „nie każdy musi mieć wyższe wykształcenie”. Celem tego artykułu jest porównanie dyskursów z obu stron oceanu, a także próba odpowiedzi na pytanie, czy mamy do czynienia z jednym zglobalizowanym dyskursem czy dwoma dyskursami lokalnymi. Podsumowanie zawierać będzie też analizę tego, jak krytyka umasowienia ma się do edukacyjnej rzeczywistości obu systemów.

#### METODA I PYTANIA BADAWCZE

Odmienność źródeł kryzysów, fakt, że ich zbieżność w czasie była w dużym stopniu przypadkowa (Wielka Recesja bardzo mocno uderzyła w USA i relatywnie słabo w Polskę, więc to nie ona była przyczyną naszych lokalnych problemów) i odmienność samych systemów edukacji wyższej w obu krajach powoduje, że wystąpienie zbliżonych dyskursów krytycznych można uznać za zagadkowe. Tym, co zbliża do siebie oba systemy, ale jest to podobieństwo, które w żaden sposób nie ułatwia zrozumienia przyczyn pojawienia się analizowanego dyskursu, jest fakt, że w obu przypadkach dane, jakie posiadamy na temat rzeczywistej sytuacji absolwentów szkół wyższych, w znacznym stopniu odbiegają od zawartego w nich obrazu edukacji wyższej. Przewaga w rywalizacji o miejsca pracy (i tym samym zarobki), jaką osoby, które zdobyły dyplomy szkół wyższych, posiadają nad słabiej wykształconą resztą populacji, jest, i w jednym i drugim kraju, bardzo duża. W Polsce osoby, które zdobyły tytuł magistra, znacznie częściej niż przedstawiciele innych grup szukają pracy i mają znacznie większą szansę na jej znalezienie. Partycypacja w rynku pracy wynosi 79% dla osób z wykształceniem wyższym i pomiędzy 54% a 64% dla osób posiadających inne, niższe, poziomy wykształcenia (Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2014). Stopa bezrobocia magistrów wynosiła (w 2014 roku) 4,3% – co oznacza, że brak pracy dotyczył osób wykształconych dwa do trzech razy rzadziej niż przedstawiciele innych grup (GUS, 2014). Osoby, które zdobyły dyplomy szkół wyższych, zarabiały (w ciągu całego życia) średnio 2,2 razy więcej niż osoby z wykształceniem podstawowym i 1,8 razy więcej niż osoby z wykształceniem średnim wszystkich rodzajów (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014). Sytuacja w USA jest analogiczna. Zarówno w zakresie poziomu partycypacji w rynku pracy (74% dla osób z dyplomami koledży i między 46 i 65% dla pozostałych grup, Bureau of Labor Statistics (2016a; dane dla roku 2016), poziomu bezrobocia (2,4% dla osób z wykształceniem wyższym i między 4,1 a 7,5% dla pozostałych grup, Bureau of Labor Statistics, 2016a), jak i zarobków (mediana tygodniowych zarobków wynosiła 1250\$

dla osób posiadających co najmniej licencjat i między 494 a 782\$ dla pozostałych grup, Bureau of Labor Statistics, 2016b) przewaga osób, które ukończyły „masowe” szkoły wyższe nad resztą społeczeństwa, jest wyraźna.

Wyższe zarobki i większa skłonność do zatrudniania osób wykształconych oznacza, że w obu krajach radzenie absolwentom liceów, by nie starali się o wyższe wykształcenie, lub absolwentom szkół podstawowych, by starali się zdobyć wykształcenie nieakademickie, stoi w rażącej sprzeczności z tym, co wiemy o źródłach życiowego sukcesu jednostek. Zwolennicy analizowanego tu dyskursu, pomimo prowadzenia perswazyjnej działalności na rzecz ograniczenia umasowienia, jak sami przyznają, nie byli w stanie przekonać do swoich opinii nawet własnych dzieci<sup>1</sup>, a ich próby stworzenia instytucji alternatywnych<sup>2</sup> zakończyły się porażką – co nie wpłynęło na siłę ich przekonań, dotyczących wartości edukacji i uniwersytetu.

Pytania, które zadałem, przystępując do badania, dotyczyły dwóch kwestii. Po pierwsze: Jak jest możliwe, aby tak podobne dyskursy wystąpiły w tak różnych miejscach i warunkach? Czy ich podobieństwo jest realne czy jedynie powierzchowne? I po drugie: Co stoi u podstaw rozbieżności pomiędzy opiniami wyrażanymi przez krytyków edukacji wyższej a dostępnymi danymi na temat opłacalności wykształcenia?

Wybraną przez mnie metodą badawczą była Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD; Chouliaraki, Fairclough, 2002; Duszak, Fairclough, 2008; Fairclough, 2001). Głównym przedmiotem mojego zainteresowania był sposób, w jaki autorzy wypowiedzi konstruują dyskursywne „reżimy”, pozwalające myśleć o danym fragmencie przestrzeni społecznej jako o posiadających strukturę i, tym samym, podatnych na poznanie i zarządzanie instytucjach (Jessop, 2002). Analiza tego rodzaju polega na wyróżnieniu bytów społecznych, których istnienie zakładają autorzy, a także istniejących pomiędzy nimi relacji, struktur władzy i hierarchii. Pozwala ona na rozpoznanie narzędzi, używanych przez jednostki czy grupy do „splatania tego, co społeczne” (Latour, 2010).

Materiał stanowiły polsko- i anglojęzyczne wypowiedzi medialne, dotyczące szkolnictwa wyższego. Materiał polski uzyskałem ze (skonstruowanej na potrzeby wcześniejszego projektu badawczego<sup>3</sup>) bazy wypowiedzi medialnych, dotyczących szkolnictwa wyższego. Baza ta zawierała wszystkie wypowiedzi, donoszące się do tematu reformy i kondycji systemu szkolnictwa wyższego, jakie pojawiły się w dwóch największych dziennikach („Gazeta Wyborcza”, „Rzeczpospolita”) i tygodnikach („Polityka”, „Newsweek”) w latach 2007–2010. W przypadku dwóch czasopism, „Gazety Wyborczej” i „Polityki”, materiał został uzupełniony o publikacje z lat 2011–2015. Uzupełnienie to, tak samo jak konstrukcja szerszej bazy wypowiedzi medialnych z lat 2007–2010, zostało dokonane przy użyciu wyszukiwarek treści w archiwach czasopism (w przypadku dzienników) i przeglądu wszystkich artykułów z danego okresu (tygodniki). Wybór dwóch czasopism do uzupełnienia materiału został dokonany ze względu na większą częstotliwość pojawiania się w nich badanego dyskursu w latach poprzednich. Wyselekcjonowany do badania materiał objął w sumie 24 artykuły prasowe z lat 2008–2015.

Przy zbieraniu materiału anglojęzycznego nie miałem dostępu do żadnej kompletnej bazy wypowiedzi, a mnogość amerykańskich kanałów przekazu medialnego, kierowanego do ponad trzystu, a nie, jak w przypadku Polski, niespełna czterdziestu milionów osób, powoduje, że są one trudniejsze do wyczerpującego skatalogowania. Z tego względu, zdecydowałem się skoncentrować na wypowiedziach trzech medialnych osób, reprezentujących badany dyskurs w amerykańskiej sferze publicznej, a także zewnętrznych reakcji na ich wypowiedzi. Materiał został zgromadzony dzięki wyszukiwarkom treści internetowych. Trzy osoby, które wybrałem jako „reprezentantów” badanego dyskursu, to Peter Thiel – przedsiębiorca i inwestor, jeden z założycieli serwisu PayPal; Profesor X – anonimowy autor książki *In the Basement of the Ivory Tower*, nauczyciel akademicki w komercyjnym koledżu; James Altucher – przedsiębiorca, pisarz i menadżer funduszu inwestycyjnego. Fakt, że dwie osoby, z trzech wziętych przeze mnie pod uwagę, to przedsiębiorcy z Doliny Krzemowej, wynika nie z doboru celowego, ale z faktu, że ich opinie – jako reprezentantów najbardziej dynamicznego sektora przemysłu, jednocześnie pracodawców i osób, które (co w amerykańskiej sferze publicznej bardzo ważne) odniosły finansowy sukces – są traktowane niezwykle poważnie i stały się przedmiotem szerokiej dyskusji (szczególnie szeroko komentowano opinie i działania Petera Thiela, jednego z bohaterów „nowego kapitalizmu”). Wyselekcjonowany materiał objął w sumie 21 źródeł (artykułów prasowych, wpisów na blogach i transkrypcji wywiadów radiowych) pochodzących z lat 2010–2015.

Ograniczenie liczby źródeł, pochodzących z prasy amerykańskiej, potencjalnie zmniejsza ich wartość jako podstawy do dokonywania porównań ze znacznie bardziej reprezentatywnym materiałem polskim. Ta słabość jest do pewnego stopnia ograniczana przez, stwierdzoną w wyniku badania i niebędącą podstawą doboru materiałów, spójność artykulacji, na jaką napotykamy w każdej z prób krajowych. Istnienie wyraźnej rozbieżności pomiędzy formami wyrazu, sposobami konstruowania odbiorcy wypowiedzi, normami i społecznymi sentymentami, jakim dawany jest wyraz w każdej z grup, sugeruje, że mamy do czynienia z realną, zakorzoną w szerszych formacjach dyskursywnych, instytucjach społecznych i „nawykach serca” (*habits of the heart*, Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, Tipton, 2007) różnicą, a nie artefaktem, wynikającym z doboru próby.

Ostatnim elementem, o którym należałoby wspomnieć, jest fakt, że o ile w mediach amerykańskich największy oddźwięk znajdują wypowiedzi przedsiębiorców, o tyle autorami wypowiedzi w prasie polskiej najczęściej byli akademicy i publicyści. Wszyscy wypowiadający się posiadają wykształcenie wyższe, często zdobyte w najlepszych szkołach swoich krajów. W obu przypadkach mamy więc do czynienia z dyskursem elit – przy czym, ich skład jest dla obu krajów odmienny.

Porównywanie wypowiedzi akademików i przedsiębiorców może budzić podejrzenia, że tym, co poddane zostanie badaniu, nie będą różnice (czy podobieństwa) pomiędzy dyskursem „polskim” i „amerykańskim”, a raczej rozbieżność sposobów myślenia przedstawicieli dwóch, odmiennych sektorów. Przeciw takiej interpretacji może świadczyć fakt, że obecne w polskim materiale wypowiedzi przedsiębiorców



(znaczna ich liczba pojawiła się w latach 2014–2015) koncentrowały się raczej na dopasowaniu kompetencji absolwentów do potrzeb reprezentowanych przez nich firm, a nie cofnięciu umasowienia – z tego względu nie trafiły one do próby badawczej. Oznacza to, że polscy przedsiębiorcy nie należeli (w kontraście do amerykańskich) do krytyków masowego kształcenia wyższego, podobnie jak tylko w bardzo ograniczonym zakresie wspierali dyskurs przeciwników umasowienia amerykańscy akademicy (pomimo tego, jeden z nich został włączony do próby badawczej).

Odmienność w składzie obu grup wydaje się więc przejawem różnic pomiędzy amerykańską i polską sferą publiczną – w każdej z nich inne grupy aktorów społecznych czują się kompetentne i zobligowane do przeprowadzenia krytyki umasowienia, czy też w każdej z nich inna grupa postrzega rozpowszechnienie edukacji wyższej jako zagrożenie dla interesu własnego czy dobra wspólnoty. Jest to jedna z różnic, które będą przedmiotem głębszej analizy w kolejnej – prezentującej wyniki badania – sekcji artykułu.

## WYNIKI ANALIZY

Tym, co skłoniło mnie do prób porównania dyskursów krytyki umasowienia w USA i Polsce, była nieustrukturowana lektura artykułów prasowych w polskiej i zagranicznej prasie. Różnice pomiędzy dyskursami, jak się okazuje – dość znaczne, ujawniły się wyraźnie dopiero po dokonaniu doboru i pierwszej analizie źródeł.

Elementem, mogącym stanowić punkt wyjścia dla analizy różnic pomiędzy sposobami artykulacji krytyki umasowienia w obu krajach, jest stosunek do studentów masowych uniwersytetów. Sposób, w jaki autorzy dyskursu sytuują się wobec studentów jako adresatów czy przedmiotu wypowiedzi, determinuje ich przynależność do jednego z dwóch, radykalnie rozbieżnych i jednocześnie prawie doskonale pokrywających się z granicami językowymi, obozów. Jednocześnie, ich krytyka umasowienia szkolnictwa wyższego ma głębsze korzenie i wynika z odmiennych dla obu krajów wyobrażeń na temat natury społeczeństwa, którego akademicka jest funkcjonalną częścią. Moja analiza była poświęcona rozwikłaniu splotu założeń i przekonań, który pozwolił obu, tak odmiennym grupom, dojść do zbliżonych wniosków praktycznych.

Dobrym punktem wyjścia dla prezentacji jej wyników jest spojrzenie na różnice w sposobie, w jaki adresowane są wypowiedzi obu grup:

Ludzie powinni porządnie przemyśleć swoją decyzję o pójściu do koledżu. Jeśli planujesz zostać profesorem czy lekarzem, czy rozpocząć jakąś inną karierę, w której będziesz potrzebował danego dyplomu (credential), to powinieneś i zapewne będziesz musiał iść do koledżu. Ale jeśli planujesz zająć się czymś innym, to powinieneś to naprawdę przemyśleć (P. Thiel, wywiad dla CBS/60 minut).

Ta gra jest ustawiona, i to nie na twoją korzyść. Płacisz niewiarygodnie zawyżoną sumę po to, by zdobyć umiejętności, których można się nauczyć, płacąc znacznie mniej. A z wartości twojego dyplomu, jako sygnału dla pracodawcy,

powietrze schodzi tak szybko, jak z dmuchanego zamku po przyjęciu urodzinowym (D. Maney, Forbes, 'Is College a Sucker Bet?').

Nie może być już tak jak dotąd, że wszyscy potrzebują magistrów. W ten sposób napędzamy taki mechanizm – przeciętny absolwent szkoły średniej idzie na byle jakie, łatwo dostępne studia, np. pedagogikę. Kończy je, żeby tylko zdobyć dyplom magistra. A zatrudnia się np. w banku. [...] Wystarczyłby mu licencjat. Studia mógłby kontynuować potem, a tak niepotrzebnie marnuje dwa lata. Musimy więc przywrócić na rynku pracy miejsce dla licencjatów. [...] Lepsze jest ogólne i porządne wykształcenie wyższe zawodowe niż magisterskie, ale zbyt specjalistyczne i kiepskiej jakości. Musimy przywrócić szacunek dla wyższego szkolnictwa zawodowego (K. Rybiński, A. Pezda, Gazeta Wyborcza, „Zawodowe nie znaczą gorsze”).

Masa zażądała szybkich dyplomów bez czytania książek, wiedzy przydatnej do znalezienia intratnej pracy, jasnej i czytelnej ścieżki awansu naukowego (gdyby przyszło jej do głowy „zostać na uczelni”). Zażądała niemożliwego i otrzymuje plewy. Wlewający się na uczelnie tłum rozproszył i zepchnął do narożników, poddaszy i piwnic uprzejmych i kompetentnych inteligentów, przekazując stery pragmatykom, mało dbającym o mądrość i wysokie ideały (J. Hartman, Polityka, „Ogród pełen chwastów”).

Powyższe przykłady, pomimo swojej skrajności, reprezentatywne dla obu odmian analizowanego dyskursu, są zaadresowane odpowiednio do potencjalnego studenta, w przykładach pochodzących z USA, w polskich natomiast do bliżej niezdefiniowanego (ale mogącego odpowiedzieć wezwanie do działania z fragmentu trzeciego, lub zrozumieć system wartości reprezentowany w czwartym) czytelnika. Wiąże się z tym szerszy zbiór rozbieżności.

Pierwsza z nich to różnicowanie założeń, dotyczących racjonalności podmiotów społecznych i, tym samym, sposobu i celu prowadzenia wywodu. We fragmentach amerykańskich cel jest perswazyjny. Autorzy uznają racjonalność swojego adresata, przynajmniej w tym sensie, że jest on/ona w stanie dokonać oceny argumentów, dotyczących własnego interesu. Odnoszą się do potencjalnego studenta, jako do osoby posiadającej w kwestii szkolnictwa wyższego rzeczywiste sprawstwo (ponieważ to on lub ona ostatecznie zadecyduje, czy iść czy nie iść na studia) i, jednocześnie, jako do jednostki odpowiedzialnej za decyzję o swojej przyszłości i jej konsekwencje. We fragmentach z polskiego materiału autorzy wypowiedzi, skonfrontowani z irracjonalnym (w swoim przekonaniu) zachowaniem studenckich mas, starają się opisać sytuację i, być może, popchnąć adresata do wspólnego działania za pomocą dyskursu znacznie silniej nacechowanego emocjonalnie. Jest to szczególnie wyraźne tam, gdzie mamy do czynienia z opisem konfliktu pomiędzy akademią i „zalewającym” ją ludem (a jest to motyw pojawiający się dość często w wypowiedziach akademików). Uznanie racjonalności jest tu zawsze warunkowe i dotyczy wyłącznie wybranej części społeczeństwa, przeciwstawionej pozbawionej rozsądku, dbałości o przyszłość własną i całej społeczności masie. Rzeczywiste sprawstwo jest umieszczane po stro-

nie elit, które „muszą” dokonać zmian koniecznych, by nieracjonalna większość społeczeństwa nie marnowała czasu i zasobów, narażając jednocześnie na uszczerbek wiekowe instytucje.

Druga różnica, jak zobaczymy później, niezwykle istotna dla zrozumienia korzeni odmienności obu form dyskursu, dotyczy społecznego usytuowania samego autora wypowiedzi. W materiale pochodzącym z USA zajmuje on, wraz z adresatem, miejsce poza instytucją uniwersytetu, z zewnątrz oceniając jej ewentualną przydatność dla realizacji indywidualnych celów życiowych. Autorzy przykładów polskich umieszczają się wewnątrz lub, przynajmniej, po stronie akademii, nieufnie „spoglądając” na zewnątrz. Zinstytucjonalizowane formy życia społecznego są w jednym przypadku uznawane za coś zewnętrznego i obcego wobec autora wypowiedzi i jego odbiorcy – potencjalnego studenta, w drugim to potencjalni studenci są uznawani za obcych wobec wspólnoty, tworzonej przez autora, odbiorcę i instytucje, z którymi ci się utożsamiają.

Obie opisane kwestie do pewnego stopnia tłumaczą widoczną w prezentowanych fragmentach różnicę w ocenie kompetencji klientów masowych uniwersytetów. Autorzy z USA wydają się mieć na jej temat znacznie lepszą opinię, ponieważ uznają potencjalnych studentów za racjonalne, „dorosłe” jednostki. Odmienność perspektyw w naturalny sposób zmienia miejsce, z którego dokonuje się ewaluacja stosunku pomiędzy akademią i studentami („uniwersytet nie jest dla ciebie dobry” w jednej, i „oni nie są dobrzy dla uniwersytetu” w drugiej wersji). Źródła różnic w ocenie kompetencji nie są jednak wyczerpywane przez te dwa czynniki. Znaczny wpływ wydają się tu mieć głębsze przekonania na temat panującej między ludźmi równości uzdolnień (lub jej braku), i, w związku z tym, sensu aspirowania przez większość do zajmowania wyższych miejsc na społecznej drabinie:

Nie każdemu jest pisane prowadzenie firmy, ale każdy powinien tego przynajmniej raz doświadczyć. Pomyśl o wszystkich rzeczach, których możesz się nauczyć, zakładając własny interes. Uczysz się, jak wymyślać rzeczy, i jak wprowadzać w życie to, co wymyślisz, uczysz się, jak komunikować się z ludźmi, uczysz się podstaw sprzedaży, podstaw negocjacji, zarządzania ludźmi. [...] Zamiast iść do koledżu, w tym cztero- czy pięcioletnim okresie mógłbyś stać się mistrzem w robieniu tego, co kochasz. I jako dwudziestodwu- czy dwudziestotrzylatek będziesz już w stosunku do swoich rówieśników tak daleko do przodu, że będziesz mógł zarobić milion dolarów rocznie i dostać każdą pracę, jaką sobie wymarzysz (J. Altucher, *The Crux*, ‘Your kids are about to make a terrible mistake’).

Bo w Polsce dramatycznie brakuje odpowiednio przygotowanych kandydatów na studia. Uczniów bardzo dobrych jest u nas wielokrotnie mniej niż w większości krajów rozwiniętych. [...] Wyniki badań PISA [...] mówią niby, że średnia jakość wykształcenia [...] lokuje Polskę powyżej średniej OECD, ale ta średnia bierze się jedynie z tego, że mamy bardzo niewielu uczniów bardzo słabych. Bo uczniów dobrych i bardzo dobrych, tych, w których dalszą

edukację rzeczywiście warto inwestować, jest w Polsce wielokrotnie mniej niż w zdecydowanej większości krajów rozwiniętych. [...] Tej zaś części młodzieży, która zrobiłaby lepiej, ucząc się jakiegoś rzemiosła, nie powinniśmy mieć bajkami o dyplomie, lecz uczciwie powiedzieć, że dobry hydraulik zarobi więcej niż absolwent kiepskich studiów. Zamiast tego, w imię oderwanych od rzeczywistości politycznych sloganów, zbudowano fikcję studiów masowych Redakcja *Rzeczpospolitej* (*Rzeczpospolita*, „Uniwersytet Potiomkinowski obiecuje innowację”).

Obecność egalitarnych lub nieegalitarnych przekonań determinuje zakres ambicji, jaki autorzy wypowiedzi są w stanie uznać za racjonalny. W pierwszym fragmencie mamy do czynienia z obrazem istot ludzkich, które są w stanie rozwijać się w wielu kierunkach (w nieprzytoczonych ze względu na ograniczenie miejsca wypowiedziach znajdują się również odniesienia do aspiracji pozabiznesowych), w drugim – z człowiekiem jako istotą powściągniętą w swoich ambicjach przez obiektywne i naturalne (tzn. podatne, zdaniem autorów wypowiedzi, na pozbawioną socjologicznej interpretacji analizę statystyczną) ograniczenia. O ile w pierwszym z przytoczonych fragmentów zasadniczo żadne starania jednostki, mające na celu rozwój własny, nie są marnowane, o tyle w drugim, środki na rozwój trzeba ściśle racjonować po to, by nie marnowały się na osoby, które nie będą w stanie ich spożytkować. Z tej „antropologii” wynikają nie tylko przekonania, dotyczące pożądanej formy systemu szkolnictwa wyższego, ale też, a być może przede wszystkim, wyobrażenie na temat „naturalnej” formy społecznej organizacji. A także tego, co jest niezbędne do jej poprawnego funkcjonowania i co stanowi dla niej zagrożenie. Dyskursywne obozy – zwolenników i przeciwników nieograniczonej ambicji, chociaż w obu przypadkach przeciwne umasowieniu, będą sens walki z nim widzieć w całkiem innym świetle.

Według grupy wierzącej w siłę jednostkowej ambicji, rezygnacja z nauczania akademickiego ma pozwolić na niewiązanie tych, którzy są w stanie dać społeczeństwu najwięcej w ramach zakorzenionych, statycznych instytucji, kanalizujących indywidualną inicjatywę bezpiecznymi, i przez to nieoferującymi szans na rozwój, ścieżkami. Rezygnacja z wykształcenia akademickiego to droga, którą powinna iść większość (ponieważ sprzyja to rozwojowi osobistemu), ale ma szczególne znaczenie w przypadku najzdolniejszych, ponieważ efekty ich niezdeterminowanej przez zastane formy społeczne pracy będą w przyszłości konsumowane przez całą wspólnotę:

Ale dla zwycięzców to też jest złe, bo uczy się ich konkurowania w ramach starych ścieżek kariery, takich jak zarządzanie, consulting czy bankowość inwestycyjna, a nie robienia czegoś nowego. A najgorszy wpływ ma to na społeczeństwo, jako całość, bo nasza gospodarka wpada w stagnację, gdy jej liderzy walczą ze sobą o rentę ze starych gałęzi przemysłu, zamiast tworzyć nowe, które mogłyby podnieść standard życia dla wszystkich (P. Thiel, *Washington Post*, „Thinking too high about higher ed.”).

Dyskurs polski z kolei nie pozostawia złudzeń co do tego, jakie funkcje społeczne mają pełnić rzesze niedyplomowanych:

Wynika to z nonsensownie egalitarnego przekonania, że każdy może skończyć studia, że powinien i że to wypada. Otóż nie. Zapewne nieźle jest mieć dyplom wyższej szkoły zawodowej, bo to bywa potrzebne. Ale nie ma konieczności kończenia uniwersytetu. Fryzjerzy, hydraulicy i wiele innych zawodów są też potrzebni, a już najbardziej – to dobrze wiem – masażyści. I nie ma żadnego wstydu, że się na takim szkoleniu zawodowym poprzestanie, a prowadząca je szkoła nie musi się nazywać uczelnią wyższą. Edukacja bowiem kocha hierarchię (M. Król, *Polityka*, „Precz z edukacyjną równością”).

W tym ujęciu to nie najlepsi, ale jednostki nierokujące większych nadziei powinny pozostać poza systemem szkolnictwa wyższego, i nie ze względu na swój potencjał rozwoju, ale jego brak. Jak widzieliśmy wcześniej, przyczyny, dla których według polskich źródeł „uniwersytet nie jest dla każdego”, wynikają z niechęci do marnotrawstwa prywatnych i publicznych pieniędzy na kształcenie tych, którzy z edukacji nie skorzystają, niechęci do zwodzenia nieracjonalnych mas wizją pozycji, której nie są w stanie uzyskać czy intelektualnego rozwoju, pozostającego poza zakresem ich możliwości, wreszcie – chęci oszczędzenia instytucjom szkolnictwa wyższego konieczności radzenia sobie z masą słabo zmotywowanych uczniów. Ta lista uzasadnień nie jest wyczerpująca. Wzorcowy system społeczny, którzy wyobrażają sobie przeciwnicy „nonsensownie egalitarnych” przekonań, musi bowiem być dopasowany do nierówności znajdujących w ludzkiej naturze. Oferowanie każdemu szansy na rozwój (czy nawet jego symulakrum), jako z naturą niezgodne, zagraża, w ich opinii, samej tkance społecznej:

Prędzej czy później popadną we frustrację., Dlatego że rozbudzono w nich aspiracje, dlatego że wmówiono im, iż po ukończeniu studiów należeć będą do tej lepszej, więcej wiedzącej połowy społeczeństwa. Będą myśleli, że coś im się za to należy: stanowisko, władza, pieniądze. 100 tys. studentów, którzy co roku kończą zarządzanie, wydaje się, że mogą i powinni czymś zarządzać. Tylko czym? Będą więc niezadowoleni, będą zlorzeczyć na oszukańcze państwo. Pójdą w politykę, staną się populistami. Większość dzisiejszych polityków to przecież sfrustrowani inteligenci (K. Dołowy, *Andrzej Wróblewski, Polityka*, „Szuflada na elitę”).

Z materiałów anglojęzycznych uzyskujemy obraz, będący prawie dokładnym przeciwieństwem tego opisanego powyżej – to nie jednostki stanowią zagrożenie dla systemu, ale on dla nich.

Nie pozbędziesz się tego długu przez bankructwo konsumenckie, utknąłeś z nim na dobre. Przykuto cię do władcy. Tym władcą jest system bankowy

i państwo, czasami twoi rodzice, czasami twoja praca, twoja fabryka czy jakiegokolwiek inne miejsce, w którym pracujesz (J. Altucher, *The Crux*, 'Your kids are about to make a terrible mistake').

Należy zauważyć, że obie grupy autorów nie różnią się, jeśli chodzi o ocenę funkcji instytucji społecznych – widzą ją w ograniczaniu ambicji jednostek tak, by mogły się one dopasować do społecznych wymagań i istniejących struktur. Oceniający instytucje z jednostkowej perspektywy autorzy amerykańscy widzą w nich maszynę, mogącą zabić indywidualną ambicję i, tym samym, uniemożliwić społeczeństwu korzystanie z jej potencjału jako źródła nieograniczonego rozwoju. Autorzy polscy, z kolei, sytuują się w samym rdzeniu systemu i obawiają się o jego stabilność wobec działania dokładnie tej samej siły, która przez Amerykanów jest widziana jako źródło wzrostu. Obie strony widzą społeczeństwo jako system, składający się z tych samych elementów: instytucji (i uniwersytetu, który do działania w nim przygotowuje) i indywidualnej ambicji, różnią się jednak w ocenie tego, które z nich stanowi zagrożenie dla którego i które bardziej jest warte obrony.

Można by sądzić, że specyfika obu grup wynika z tego, w jaki sposób ich autorzy zdobyli swoją, bez wyjątku wysoką, pozycję społeczną. Przedsiębiorcy z Doliny Krzemowej muszą unikać utartych ścieżek i zdarza im się wchodzić w konflikt ze ścisłą siatką państwowych regulacji, oplatającą współczesne społeczeństwa, z kolei profesorowie (i w pewnym stopniu dziennikarze) są ludźmi organizacji, mozolnie pnącymi się po szczeblach kariery. Niewątpliwie, istnieje różnica pomiędzy treścią w cytowanym materiale anglojęzycznym a nieprzycykanymi dotąd wypowiedziami trzeciego analizowanego amerykańskiego autora – Profesora X, którego społeczna pozycja bliższa jest tej zajmowanej przez autorów polskich. Będąc nauczycielem w koledżu, amerykańskim odpowiedniku polskich szkół niepublicznych, opiera on swoje wątpliwości co do sensu umasowienia na innych podstawach niż przedsiębiorcy, wskazując na daremność edukowania ludzi, którzy nie są zdolni do uzyskania dyplomów. O ile jednak argumentacja zbliża go do polskich profesorów i publicystów, o tyle sama forma dyskursu i założenia co do natury społeczeństwa pozostają całkowicie „amerykańskie”:

Moi studenci i ja jesteśmy ulepieni z jednej gliny. Nie mógłbym odnosić się do nich z dystansem, nawet gdybym chciał. To, że spotykamy się na zajęciach wieczorowych, jest dowodem naszej wspólnej porażki. To mój drugi etat, a ich rozpaczliwe starania mają na celu osiągnięcie sytuacji, w której nie będą już musieli pracować w dwóch miejscach na raz. Naszym największym marzeniem jest wolny wieczór. [...] Ameryka, niezmiennie idealistyczna, podejrzliwie patrzy na kształcenie zawodowe. Nie czujemy się dobrze, ograniczając czyjś wybór. Mówienie komuś, że nie nadaje się do koledżu, wydaje się oparte na klasowych uprzedzeniach, nieuprzejme, w jakiś sposób brytyjskie – tak jakbyśmy mówiąc to, skazywali kogoś na pracę w kopalni węgla. Zgadzam się z tą postawą, wierzę w amerykańską ideę. Szkoda tylko, że to właśnie na mnie

i moim czerwonym piórze musi się ona rozbijać w proch (Profesor X, *The Atlantic*, 'In the Basement of the Ivory Tower').

Nie znajdziemy, w wypowiedziach Profesora X pojęcia „my”, które w polskich materiałach skupia ludzi z przerażeniem czy niechęcią patrzących na ambicję mas. Polskie „my”, przeciwników umasowienia, „my” osób, które „potrzebują masażystów”, ukrywają się po kątach akademii przed zalewającą ją ludową masą i pragną powiedzieć młodzieży wprost, „ile zarabia dobry hydraulik”, to „my” zwycięzców w hierarchicznym systemie, walczących o utrzymanie oddzielających ich od masowej ambicji granic. Ich patriarchalny konserwatyzm wynika z patrzenia na społeczeństwo jako przestrzeń walki o sumie zerowej, gdzie uzyskanie pozycji przez kogoś będzie musiało się wiązać z czyjąś (a w tym wypadku zapewne ich własną) stratą. Amerykanie, nawet patrząc z wątpliwością na starania swoich współobywateli, postrzegają cudzy rozwój jako wspólną szansę, zawsze starannie budując „my” niewykluczające nikogo i dbając o to, by nie separować się od innych w poczuciu własnej wyższości. Jest to egalitaryzm liberalny, który nie zakładając równości zdolności i osiągnięć, widzi ludzi jako moralnie równych sobie, a ich starania jako zasługujące na jednakowy szacunek. Dyskurs polski zapala się do „zdroworozsądkowej” rezygnacji z „nonsensownego egalitaryzmu” równych zdolności w takim stopniu, że poświęca również egalitaryzm moralny, odrzucając wartości liberalne i demokratyczne po to, by nienaruszone pozostało to, co wygranym wydaje się w społeczeństwie najcenniejsze – nieprzekraczalny system klasowych czy kastowych granic, trzymających ludzi dokładnie tam, gdzie, w pojęciu wąskiej elity, jest ich miejsce.

#### **DYSKURS PRZECIWNIKÓW UMASOWIENIA W POLSCE I STANACH ZJEDNOCZONYCH**

W oparciu o przedstawione w poprzedniej sekcji wyniki empirycznej analizy można stwierdzić, że oba dyskursy krytyki umasowienia nie są ze sobą tożsame. Mamy tu do czynienia z narracjami, sformułowanymi w oparciu o dwa radykalnie (i zaskakująco wobec ideologicznego podobieństwa obu społeczeństw) odmiennie od siebie systemy wartości, czy przynajmniej systemy norm mówiących, jakim sentymentom można, a jakim nie wolno dawać publicznego wyrazu.

Nie czyni to łatwiejszą odpowiedzi na pytania, zawarte w poprzednich sekcjach. W obu dyskursach formułowane są podobne zalecenia praktyczne – absolwenci liceów nie powinni aspirować do wykształcenia wyższego – oparte na radykalnie odmiennych ocenach rzeczywistości. W zrozumieniu przyczyn tej sytuacji pomóc nam może próba odpowiedzi na drugie z pytań badawczych – dotyczące przyczyn rozbieżności pomiędzy wyrażanymi przez autorów analizowanych wypowiedzi przekonaniaми co do sytuacji absolwentów uniwersytetów i realną sytuacją życiową tych ostatnich.

Sfera dyskursu nie zawsze przystaje do rzeczywistości. Wyraża się w niej nie tylko to, co jest, ale również to, co w zrozumieniu aktorów społecznych być powinno. Przy-

woływane w jednej z poprzednich sekcji dane empiryczne wskazują na to, że zarówno w USA, jak i Polsce rezygnacja ze zdobywania wykształcenia wyższego jest niezwykle ryzykowna. Pomimo nieprzerwanego wzrostu kosztów czesnego w USA, posiadanie dyplomu koledżu nadal jest opłacalne. Finansowa przewaga osób posiadających wykształcenie wyższe nad resztą populacji zaczęła rosnąć mniej więcej w tym samym momencie co czesne i prawdopodobnie pod wpływem tych samych zmian politycznych – prawicowej rewolucji lat 80-tych, która jednocześnie umożliwiła narastającą komercjalizację szkolnictwa wyższego i przyczyniła się do wzrostu społecznych nierówności (Potulicka, 2014; Piketty, 2014). Nawet jeśli „zwykli” absolwenci koledżów nie zarabiają dużo więcej niż 30 lat wcześniej, to reszta populacji zarabia dostatecznie mniej, żeby relatywna różnica między dyplomowanymi i niedyplomowanymi utrzymywała się na poziomie, czyniącym zdobywanie wykształcenia opłacalnym (Mishel, Bivens, Gould, Shierholz, 2012). W Polsce znacząca przewaga absolwentów uniwersytetów nad resztą populacji utrzymuje się od transformacji ustrojowej i, jeśli brać pod uwagę przywoływane w jednej z poprzednich sekcji dane statystyczne, nic nie wskazuje na to, by sytuacja ta miała ulec zmianie. Zarówno badania prowadzone przez szkoły, jak i opublikowane w roku bieżącym wyniki badań Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2016a, 2016b, 2016c) wskazują na to, że alarmistyczne doniesienia o „fabrykach bezrobotnych” całkowicie mijają się z prawdą. Dodatkowo, pomimo często wyrażanego w sferze publicznej przekonania o konieczności „przywroćenia szacunku dla wykształcenia zawodowego”, osoby, które szkoły zawodowe ukończyły, znajdują się w znacznie trudniejszej sytuacji od absolwentów masowych szkół wyższych (Hanushek, Woessmann, Zhang, 2011).

Jak należy traktować krytyczny wobec umasowienia dyskurs, skoro jego zwolennicy wydają się gotowi wyperswadować jednostkom lub instytucjom podjęcie działań, które, biorąc pod uwagę rzeczywistość rynku pracy, miałyby negatywny wpływ na los absolwentów liceów? Uwzględniając wyniki analizy, można stwierdzić, że pomimo często wyrażanego przez autorów przekonania o bezwartościowości dyplomów masowych szkół wyższych, nie należy uznawać, że ich wnioski wynikają z niewiedzy czy pomyłki. Ich sprzeciw jest, przede wszystkim, oparty na sądach wartościujących, na przekonaniu dotyczącym tego, jak społeczeństwo wyglądać powinno, a nie prawdziwościowych, czyli odnoszących się do jego stanu faktycznego. Indywidualistyczni Amerykanie są przekonani, że sukces czy porażka jednostki, a także jej możliwość osobistego rozwoju, **nie powinny** zależeć od dyplomów, wydawanych przez społeczne instytucje; z kolei, w ramach polskiego konserwatywnego paternalizmu jednostki **nie powinny** być w stanie zakupić uznanego od wieków świadectwa społecznej dystynkcji, jakim jest uniwersytecki dyplom, ponieważ zaburza to granice, oddzielające od siebie poszczególne warstwy społeczne. Empiryczna rzeczywistość i możliwość lepszego życia jednostek ważą tutaj mniej niż głęboko zakorzenione przekonania, dotyczące natury człowieka i społeczeństwa. Odchodzenie obu wspólnot od ich, przeciwstawnych sobie, form idealnych – Stanów Zjednoczonych w kierunku społeczeństwa silniej zinstytucjonalizowanego, w którym osobista wolność musi ustąpić przed koniecznością dopasowania się do budowanych kolektywnie hierarchii;



i Polski, do sytuacji, w której jednostkowe ambicje stają się istotniejsze niż, zakorzenionych jeszcze w rzeczywistości feudalnej, granice społecznych kast – generuje sprzeciw, szczególnie wśród osób, które osiągnęły swoją pozycję zgodnie z wzorcami odchodzącego w przeszłość etosu.

Podobieństwo obu, opartych na rozbieżnych systemach wartości, form analizowanego dyskursu można więc widzieć w tym, że oba zostały sformułowane w celu potwierdzenia obowiązywalności uświęconych tradycją wzorców współżycia społecznego, wobec stawiającej je w wątpliwość zmiany społecznej.

Można by sądzić, że za opisane różnice odpowiada również głęboko zakorzenione w historii obu krajów, utożsamienie edukacji z dobrem prywatnym (w wypadku USA) i publicznym (w Polsce). Byłaby to jednak interpretacja przesadnie dla polskiego dyskursu pochlebna. W modelu systemu szkolnictwa wyższego, który wydają się preferować polscy akademicy i publicyści, wykształcenie **nie** ma być dobrem, z którego nie sposób nikogo wykluczyć i które przynosi zyski całej wspólnotie (co jest powszechnie przyjętą definicją dobra publicznego, zob. Samuelson, 1954; Marginson, 2007). Chcieliby oni raczej, by szkoły wyższe dostarczały dóbr wąskiej grupie, wykluczając z dostępu do nich resztę społeczeństwa. Dobra tego rodzaju nazywa się dobrami klubowymi (McNutt, 1999). Uznawana, w pochodzących z Polski wypowiedziach, za stan pożądaną „klubowa” natura edukacji jest jedną z przyczyn pojawienia się amerykańskiej krytyki. W ujęciu Amerykanów, możliwość samodoskonalenia jest dobrem publicznym – darmowym i ogólnie dostępnym – i nie powinno ono podlegać „grodzeniu” przez grupę organizacji, roszcujących sobie prawo do bycia jedynym źródłem społecznie ulegitymizowanych kwalifikacji.

Podsumowując, istnieje wiele czynników i założeń, zbliżających oba analizowane dyskursy. Są one reakcją na szok społeczny, w pierwszym przypadku związany z umasowieniem, w drugim – ze wzrostem kosztów wykształcenia. Oba mogą być interpretowane jako reakcja elit na zmieniające się wzorce awansu społecznego, czyli dyskurs raczej normatywny niż opisowy. Wspólne są również założenia co do statusu edukacji jako dobra klubowego i koncentracji na interakcji pomiędzy społecznymi instytucjami a jednostkową ambicją. Odmienność dyskursów tkwi w sposobie, w jaki (zbliziona do siebie) sytuacja w obu krajach jest interpretowana. Zarówno sposób konstruowania odbiorcy wypowiedzi, jak i ocena, która ze stron pary ambicja/instytucje jest istotniejsza dla społecznego rozwoju czy trwania, jest uzależniona od tego, jak autorzy wypowiedzi oceniają swoich współobywateli. Dyskurs pochodzący z USA zakłada moralną równość jednostek ludzkich, co nie pozwala na dyskryminowanie pomiędzy aspiracjami czy celami życiowymi przedstawicieli różnych grup społecznych lub osób obdarzonych różnymi zdolnościami (nawet jeśli, jak w wypadku Profesora X, realizacja tych założeń jest uznawana za trudną czy niemożliwą z praktycznego punktu widzenia). Jednostkowe dążenie do samorealizacji jest uznawane za bardziej istotne, zarówno z perspektywy indywidualnego sukcesu czy szczęścia, jak i dynamizmu całej wspólnoty, od zinstytucjonalizowanych i kolektywnych form życia społecznego. Wreszcie, zakłada się, że istoty ludzkie są zdolne do racjonalnego zarządzania własnymi sprawami.

W dyskursie polskim egalitaryzm jest odrzucany jako koncepcja, mająca destrukcyjny wpływ na zakorzenione instytucje społeczne. Ludzie są uznawani za nierównych pod względem zdolności, a także (w przeważającej większości) niezdolnych do racjonalnego kierowania swoim życiem. W obliczu nierówności szans, niemożliwe jest uznanie równości ludzkich aspiracji, co pociąga za sobą rezygnację z (kluczowego dla możliwości poważnego traktowania struktur demokratycznych) egalitaryzmu moralnego. Pozbawione zdolności, ale również niedostatecznie racjonalne, by zdać sobie z tego sprawę, masy powinny być instruowane co do swojego miejsca w strukturze społecznej przez instytucje, w tym uniwersytet. Niestety, umasowienie nie pozwala temu ostatniemu na wypełnianie tej funkcji społecznej, co grozi delegitimacją i rozkładem całej struktury społecznej.

Defensywna natura analizowanych tu dyskursów, fakt, że powstały one w reakcji na negatywnie oceniane społeczne tendencje, dodaje dość istotne zastrzeżenie do wyników mojego badania – Polska nie jest ani tak paternalistyczna ani tak hierarchiczna, jak można by sądzić tylko na podstawie tego, co myślą i mówią jej elity, Stany Zjednoczone nie są zaś bezklasowym, liberalnym rajem. Nie oznacza to, że dyskurs pozbawiony jest znaczenia. Napięcie pomiędzy nim a rzeczywistością, w większym nawet stopniu niż realna słabość (czy siła) instytucji akademickich, determinuje społeczną ocenę tych ostatnich. A wyrażane często pragnienie naprawy uniwersytetów spoczywać może na założeniach jednocześnie głębszych i mniej godnych pochwały niż bylibyśmy skłonni przyznać.

#### ANALIZOWANE ŹRÓDŁA

- Altucher, J. (2014, 31 maja). Your kids are about to make a terrible mistake... *The Crux*. Pobrane 22 marca 2016, z: <http://thecrux.com/stansberry-radio-interview-series-james-altucher-your-kids-are-about-to-make-a-terrible-mistake/>
- Altucher, J. (2010). Don't Send Your Kids to College. *James Altucher*. Pobrane 15 maja, z: <http://www.jamesaltucher.com/2010/02/dont-send-your-kids-to-college/>
- Dołowy, K., Wróblewski, A. (2009, 17 listopada). Szufłada na elitę. *Polityka*. Pobrane 22 marca 2016, z: <http://archiwum.polityka.pl/art/szuflada-na-elite,385283.html>
- Hartman, J. (2014, 13 maja). Ogród pełen chwastów. *Polityka*. Pobrane z: <http://archiwum.polityka.pl/art/ogrod-pelen-chwastow,442812.html>
- Król, M. (2015, 5 maja). Precz z edukacyjną równością. *Polityka*. Pobrane 22 marca 2016, z: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1618065,1,specjalne-studia-tylko-dla-zdolnych.read>
- Maney, D. (2013, 23 grudnia). Is College a Sucker Bet? *Forbes*. Pobrane 22 marca 2016, z: <http://www.forbes.com/sites/economaney/2013/12/23/is-college-a-sucker-bet/>
- Professor X. (2008, czerwiec). In the Basement of the Ivory Tower. *The Atlantic*. Pobrane 22 marca 2016, z: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/06/in-the-basement-of-the-ivory-tower/306810/>

- Redakcja Rzeczypospolitej. (2008, 18 kwietnia). Uniwersytet Potiomkinowski obiecuje innowacje. *Rzeczpospolita*. Pobrane 22 marca 2016, z: <http://www4.rp.pl/artikul/122336-Uniwersytet-Potiomkinowski-obiecuje-innowacje-.html>
- Rybiński, K., Pezda, A. (2009, 21 października). Zawodowe nie znaczy gorsze. *Edulandia.pl*. Pobrane 22 marca 2016, z: [http://www.edulandia.pl/edukacja/1,101559,7167387,Zawodowe\\_nie\\_znaczy\\_gorsze.html](http://www.edulandia.pl/edukacja/1,101559,7167387,Zawodowe_nie_znaczy_gorsze.html)
- Thiel, P. (2012, 21 maja). Dropping Out: Is College Worth the Cost. *CBS News*. Pobrane 22 marca 2016, z: <http://www.cbsnews.com/news/dropping-out-is-college-worth-the-cost/>
- Thiel, P. (2014, 21 listopada). Thinking too highly of higher ed. *The Washington Post*. Pobrane 22 marca 2016, z: [https://www.washingtonpost.com/opinions/peter-thiel-thinking-too-highly-of-higher-ed/2014/11/21/f6758fba-70d4-11e4-893f-86bd390a3340\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/opinions/peter-thiel-thinking-too-highly-of-higher-ed/2014/11/21/f6758fba-70d4-11e4-893f-86bd390a3340_story.html)

#### BIBLIOGRAFIA

- Altbach, P. (2015). The rise of the pseudouniversities. *International Higher Education*, 25, 2–3. Pobrane 10 maja 2016, z: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/6947/6164>
- Antonowicz, D., Godlewski, B. (2011). *Demograficznetsunami: raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Rozwoju Kapitału Intelektualnego im. Sokratesa. Pobrane z: [http://instytutsokratesa.pl/pliki/Demograficzne\\_Tsunami\\_Instytut\\_Sokratesa.pdf](http://instytutsokratesa.pl/pliki/Demograficzne_Tsunami_Instytut_Sokratesa.pdf)
- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Avery, C., Turner, S. (2012). Student Loans: Do College Students Borrow Too Much – Or Not Enough? *The Journal of Economic Perspectives*, 26(1), 165–192. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.26.1.165>
- Baum, S., Kurose, C., McPherson, M. (2013). An Overview of American Higher Education. *The Future of Children*, 23(1), 17–39. Pobrane z: [http://www.futureofchildren.org/publications/docs/23\\_01\\_02.pdf](http://www.futureofchildren.org/publications/docs/23_01_02.pdf)
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., Tipton, S. M. (2007). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bureau of Labor Statistics. (b.d.), *Consumer Price Index – College Tuition and Fees*. Pobrane 22 marca 2016, z: [http://data.bls.gov/timeseries/CUUR0000SEEB01?output\\_view=pct\\_12mths](http://data.bls.gov/timeseries/CUUR0000SEEB01?output_view=pct_12mths)
- Bureau of Labor Statistics. (2016a), *Employment status of the civilian population 25 years and over by educational attainment*. Pobrane 15 maja 2016, z: <http://www.bls.gov/news.release/empsit.to4.htm>

- Bureau of Labor Statistics. (2016b). *Usual Weekly Earnings of Wage and Salary Workers News Release*. Pobrane 15 maja 2016, z: <http://www.bls.gov/news.release/wky-eng.htm>
- Century Foundation. (2013). *Bridging the Higher Education Divide: Strengthening Community Colleges and Restoring the American Dream: The Report of the Century Foundation Task Force on Preventing Community Colleges from Becoming Separate and Unequal*. Century Foundation. New York, NY: Century Foundation Press.
- Chouliaraki, L., Fairclough, N. (2002). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cohen, A., Kiskier, C. (2010). *The Shaping of American Higher Education: Emergence and Growth of the Contemporary System* (wyd. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deming, D. J., Goldin, C., Katz, L. F. (2011). *The for-profit postsecondary school sector: Nimble critters or agile predators?* (NBER Working Paper Nr 17710). Pobrane 10 maja 2016, z: <http://www.nber.org/papers/w17710>
- Deming, D., Goldin, C., Katz, L. (2013). For-profit colleges. *The Future of Children*, 23(1), 137–163. Pobrane z: [http://www.futureofchildren.org/publications/docs/23\\_01\\_07.pdf](http://www.futureofchildren.org/publications/docs/23_01_07.pdf)
- Duszak, A., Fairclough, N. (2008). *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (2009). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Eyal, G., Szelenyi, I., Townsley, E. (1998). *Making Capitalism without Capitalists: Class Formation and Elite Struggles in Post-Communist Central Europe*. London: Verso.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London: Addison-Wesley Longman.
- Fukuyama, F. (2011). *The Origins of Political Order: From Prehuman Times to the French Revolution*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Geiger, R. (1993). *Research and Relevant Knowledge: American Research Universities Since World War II*. New York, NY: Oxford University Press.
- Geiger, R. (2004). *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of The Marketplace*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Goldin, C. D., Katz, L. F. (2009). *The Race between Education and Technology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Główny Urząd Statystyczny. (2014). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski II kwartał 2014*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. Pobrane z: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-ii-kwartal-2014-r-4,13.html>
- Hanushek, E. A., Woessmann, L., Zhang, L. (2011). *General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle* (NBER Working Paper Nr 17504). Pobrane 10 maja 2016, z: <http://www.nber.org/papers/w17504>
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.

- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kwiek, M. (2008). Accessibility and Equity, Market Forces, and Entrepreneurship. *Higher Education Management and Policy*, 20(1), 1–22. <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v20-art5-en>
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu: zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kwiek, M. (2015). Prywatyzacja i deprywatyzacja: od ekspansji do implozji szkolnictwa wyższego w Polsce. *Maszynopis*. Pobrane z: [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14033/1/Kwiek\\_Prywatyzacja\\_depzywatyzacja\\_2015\\_Final.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14033/1/Kwiek_Prywatyzacja_depzywatyzacja_2015_Final.pdf)
- Latour, B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne: wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Kraków: Universitas.
- Leszczyński, A. (2013). *Skok w nowoczesność: polityka wzrostu w krajach peryferyjnych 1943-1980*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Marginson, S. (2007). The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education*, 53(3), 307–333. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-005-8230-y>
- McNutt, P. (1999). Public goods and club goods. W: B. Bouckaert, G. De Geest (red.), *Encyclopedia of Law and Economics* (tom 1, s. 927–951). Cheltenham: Edward Elgar. Pobrane z: <http://encyclo.findlaw.com/0750book.pdf>
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2016a). *Ekonomiczne aspekty losu absolwentów: poziom ogólnokrajowy: studia pierwszego stopnia*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pobrane 26 czerwca 2016, z: [http://absolwenci.nauka.gov.pl/reports/PL\\_1\\_stopnia.pdf](http://absolwenci.nauka.gov.pl/reports/PL_1_stopnia.pdf)
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2016b). *Ekonomiczne aspekty losu absolwentów: poziom ogólnokrajowy: studia drugiego stopnia*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pobrane 26 czerwca 2016, z: [http://absolwenci.nauka.gov.pl/reports/PL\\_2\\_stopnia.pdf](http://absolwenci.nauka.gov.pl/reports/PL_2_stopnia.pdf)
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2016c). *Ekonomiczne aspekty losu absolwentów: poziom ogólnokrajowy: studia jednolite*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pobrane 26 czerwca 2016 z: [http://absolwenci.nauka.gov.pl/reports/PL\\_jednolite\\_mgr.pdf](http://absolwenci.nauka.gov.pl/reports/PL_jednolite_mgr.pdf)
- Mishel, L., Bivens, J., Gould, E., Shierholz, H. (2012). *The State of Working America*. Ithaca: Cornell University Press.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2014). *Education at a Glance 2014 OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Potulicka, E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych: od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Impuls.
- Ringer, F. K. (1967). Higher education in Germany in the nineteenth century. *Journal of Contemporary History*, 2(3), 123–138. <http://dx.doi.org/10.1177/002200946700200307>

- Samuelson, P. A. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387–389. <http://dx.doi.org/10.2307/1925895>
- Skubała-Tokarska, Z., Tokarski, Z. (1972). *Uniwersytety w Polsce: rys historyczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Sowa, J. (2011). *Fantomowe ciało króla: peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*. Kraków: Universitas.
- Stankiewicz, Ł. (2014a). Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 17(2), 109–130. Pobrane z: [http://teraźniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user\\_upload/wydawnictwo/TCE/2014\\_66\\_8.pdf](http://teraźniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2014_66_8.pdf)
- Stankiewicz, Ł. (2014b). *Wizje uniwersytetu w Polskiej debacie publicznej 2007-2009*. Nieopublikowana praca doktorska.
- Stankiewicz, Ł. (2015). Społeczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(46), 75–95. <http://dx.doi.org/10.14746/nsw.2015.2.5>

#### A CRITIQUE OF MASSIFICATION OF HIGHER EDUCATION IN POLAND AND THE UNITED STATES: MASS-MEDIA DISCOURSE ANALYSIS

**ABSTRACT:** The nearly universal access to higher education (HE) in developed countries was once praised as a great democratic achievement, and a basis for both economic development and social mobility. After the onset of the 2008 recession, the narratives changed considerably. The most radical critics of HE propose a partial “deschooling” of society by reversing the process of massification.

This paper aims to present a critical discourse analysis (CAD) of the “don’t go to college” discourse that became popular in Poland and the United States. I trace the differences in the way the decision to go to college is conceptualized in Poland and the U.S. to the differences in dominant political ideologies – democratic and egalitarian in the U.S., paternalistic and conservative in Poland. I also show how recent changes in the actual HE systems put those ideologies at odds with the educational realities of both countries.

**KEYWORDS:** higher education, discourse analysis, Poland, United States.

- 
- 1 Informacja na ten temat pojawiła się w dwóch z analizowanych artykułów: Jamesa Alutuchera, *Don't Send Your Kids to College* i Dave'a Maneya, *Is College a Sucker Bet?* (informacja bibliograficzna o artykułach znajduje się na końcu artykułu).
  - 2 Jeden z najbardziej widocznych medialnie przeciwników umasowienia w USA – Peter Thiel, zainwestował własny czas i pieniądze w stworzenie „Stypendiów Thiela”, oferując zdolnym absolwentom liceów 100 tys. dolarów i konsultacje z inwestorami w Dolinie Krzemowej, o ile przez dwa lata po ukończeniu szkoły średniej nie pójdą na studia.
  - 3 Baza powstała na potrzeby projektu doktorskiego, w ramach którego dokonywałem analizy debaty nad reformą szkolnictwa wyższego w latach 2007–2010.