



Karolina Starego
Uniwersytet Gdański

Dyskurs edukacyjny oraz problem dyskursywnego konstruowania tożsamości i wiedzy z perspektywy krytycznej i krytycznie zorientowanej analizy dyskursu

KEYWORDS

Critical Discourse Analysis,
Educational Discourse, identity formation

ABSTRACT

Starego Karolina, *Dyskurs edukacyjny oraz problem dyskursywnego konstruowania tożsamości i wiedzy z perspektywy krytycznej i krytycznie zorientowanej analizy dyskursu* [Educational discourse and the question of discursive construction of knowledge and identity from the perspective of critical and critically oriented discourse analysis]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(12) 2017, Poznań 2017, pp. 285–311, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2017.12.14.

The main purpose of this paper is to present the specific character of educational discourse in terms of the critical (CDA) and critically-oriented discourse analysis (E. Laclau and Ch. Mouffe) and to identify issues and problems that affect research concerning the discursive construction of identity. My main subjects of interest, and the key notions for the discourse-oriented pedagogy, are identity and knowledge. I will try to show how in spite of the relevance of those two notions, the use of discourse analysis in pedagogical research forces us to transcend the narrowly defined disciplinary boundaries. When it is analyzed in a critical manner the thing we call “educational discourse” expands considerably, affecting the scope of both theoretical and research-oriented interests of pedagogy itself. With regard to identity and knowledge, I try to show the inadequacies of the often employed theories of E. Laclau, Ch. Mouffe and M. Foucault, for analysis of identification processes. I argue that those processes may be successfully analyzed using the CDA framework. The issue of structural constraints that is addressed in CDA, in combination with Laclau’s theory of affective investment allow for a more comprehensive study of the conditions of possibility of the processes of identification.

Zwrot dyskursywny w naukach społecznych i humanistycznych, a w szczególności jego instytucjonalizacja (Ostrowicka, 2014; 2016) w pedagogice i studiach edukacyjnych oraz spektakularny zwrot w stronę myśli Michela Foucaulta i badań post-foucaultowskich spowodował, że kluczowe dla edukacji zagadnienie tożsamości, procesów tożsamościowych oraz konstruowania podmiotowości stało się przedmiotem zwielokrotnionego zainteresowania badaczy edukacji. Założenie o ich dyskursywnym charakterze pozwoliło najpierw zwrócić uwagę na nowe konteksty oraz mechanizmy ich konstruowania – wcześniej sporadycznie, bądź jedynie na dyscyplinarnych obrzeżach, łączone z zainteresowaniami pedagogiki – by w efekcie nazwać je edukacyjnymi.

Co więcej, wydaje się, iż perspektywa dyskursywna umożliwiła w pewnym stopniu emancypację pedagogiki jako nauki o człowieku. Oto bowiem dyskurs, najogólniej rozumiany, również u swoich teoretycznych, a więc foucaultowskich korzeni, jako jeden z podstawowych mechanizmów produkcyjnych i formacyjnych, jest zjawiskiem *stricte* edukacyjnym. W jego świetle szeroko pojęte procesy socjalizacji, inkulturacji oraz wychowania i kształcenia ujawniają właściwy sobie, socjolingwistyczny, a tym samym performatywny charakter. Zwraca na to uwagę Tomasz Szkudlarek, pisząc o uwytatnionym przez postmodernizm podmiocie pedagogiki jako „tworze konstruowanym”, zawsze „czymś do zrobienia”, który przesunął ją z peryferii, do centrum krytycznie uprawianej debaty humanistycznej (Szkudlarek, 2008: 126).

Dyskursywizacja pedagogiki (Klus-Stańska, 2009; Nowak-Dziemianowicz, 2011) w znacznym stopniu przyczyniła się zatem do „omnipotencjalizacji” procesów wychowania. Zróżnicowane warianty dyskursu publicznego mogą być teraz postrzegane jako znaczące w kontekście szerszych zasięgiem i wykraczających poza instytucjonalny kontekst edukacji procesów konstruowania tożsamości. Takie ujęcie pedagogicznego dyskursu, a więc rozumianego jako dominujące narzędzie społecznej kontroli i podstawowa instancja formatująca ludzkie tożsamości, przesunęło perspektywę spojrzenia na procesy edukacyjne, z postrzegania ich jako tylko funkcjonalnie podporządkowanych projektowi społecznej modernizacji w stylu zachodnim, na uznanie ich za jego istotę (Depaepe, Smeyers, 2008; Singh, 2014). Z tego też między innymi względu obszary pierwotnie z wychowaniem niezwiązane mogą być podejmowane z perspektywy ich podporządkowania racjonalności edukacyjnej – „edukacjonalizacja” (Bridges, 2008; Depaepe, Smeyers, 2008; Smeyers, Depaepe, 2008; Szkudlarek, 2013) czy pedagogicznej – „pedagogizacja” (Bernstein, 2001; Czyżewski, Marynowicz-Hetka, Woroniecka, 2013; Singh, 2014) i w efekcie analizowane w kategoriach fenomenu dyskursywno-edukacyjnego.

Podstawowym celem artykułu jest przedstawienie specyfiki dyskursu edukacyjnego w ujęciu krytycznej i krytycznie zorientowanej analizy dyskursu oraz wskazanie problematycznych kwestii związanych z badaniem kluczowego dla pedagogiki problemu dyskursywnego konstruowania tożsamości. Głównym, opisywanym w artykule podejściem, umożliwiającym, jak się wydaje, bardziej kompleksowe badanie dyskursu tożsamościowego, jest Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD), z perspektywy której podejmowane są również, najczęściej wykorzystywane w pedagogice, dyskursywne koncepcje konstruowania tożsamości Ernesta Laclau i Chantal Mouffe oraz Michela Foucaulta.

Dyskurs edukacyjny z perspektywy krytycznej i krytycznie zorientowanej analizy dyskursu

W celach zachowania terminologicznej przejrzystości oraz, jak się wydaje, do pewnego stopnia, dyscyplinarnej swoistości, przyjęło się w polskiej pedagogice mówienie o „dyskursie edukacyjnym” w dwóch (Hejnicka-Bezwińska, 2008) lub trzech (Ostrowicka, 2014; Milerski, Śliwerski, 2000) podstawowych wariantach: dyskursywnie wytwarzanej wiedzy o edukacji oraz dyskursie nauczania i uczenia się (Hejnicka-Bezwińska, 2008). W pierwszym wypadku mamy do czynienia, raz, z historycznie i społecznie, a więc kontekstowo analizowanymi wypowiedziami na temat edukacji, oraz dwa, z szeroko pojętymi debatami i dyskusjami nad edukacją, w drugim natomiast, z charakterystycznymi dla szkoły komunikatami (Ostrowicka, 2014). W empirycznej praktyce badawczej podział ten oznaczać może zróżnicowane jednostki analityczne oraz adekwatne do nich strategie badawcze i spełniać tym samym swoją niewątpliwie porządkującą potencjalny „chaos pojęciowy i metodologiczny” funkcję (Ostrowicka, 2014).

Każdorazowo jednak definiowanie „dyskursu edukacyjnego” przebiega tutaj wedle uprzednio określonego kryterium dyscyplinarnego. Jest nim, po pierwsze, zakres tematyczny wypowiedzi lub dyskusji, decydujący o tym, która z nich może zostać zakwalifikowana jako edukacyjna (nawet jeśli mowa o ich warunkach możliwości). Po drugie, to, kto jest autorem komunikatów – jeśli wypowiedzi konstruowane są przez aktorów pozostających w bliższym lub dalszym związku z obszarem pedagogiki lub szerzej, edukacji, dyskurs można uznać za edukacyjny. I po trzecie, formalnie i zwyczajowo związana z procesem nauczania i uczenia się instytucja, która decyduje o możliwości określenia dyskursu, *nomen omen* szkolnym.

Tymczasem, między innymi wspomniane na wstępie, a diagnozowane wspólnie zjawisko edukacjonalizacji czy pedagogizacji społeczeństwa wydaje się

rozmywać dyscyplinarne granice „występowania” dyskursu – potencjalnie – edukacyjnego, wskazując jednocześnie na edukacyjnie relewantne, ale niekwalifikujące się jako dyskurs edukacyjny – wedle wcześniej wymienionych kryteriów (tematu, autora, instytucji) – szersze zasięgiem procesy dyskursywne. W takim wypadku kategoria „dyskursu edukacyjnego” zostaje poszerzona o reguły organizujące i porządkujące praktyki dyskursywne, które nazwać możemy, najogólniej rzecz ujmując i w najszerszym tego słowa znaczeniu (a więc niesprowadzonym do dyscyplinarnie określonych granic), „pedagogicznymi”.

Takie rozumienie dyskursu znajdujemy między innymi w socjolingwistycznej koncepcji Basila Bernsteina, zajmującej dość istotne miejsce w krytycznych oraz interdyscyplinarnych studiach nad dyskursem. Rozwijana przez niego teoria „dyskursu pedagogicznego”, wykracza poza wąskie rozumienie edukacji, włączając w jej obszar każdy kontekst społeczny, w którym zachodzą procesy społecznej produkcji i reprodukcji (Chouliaraki, Fairclough, 1999: 107). Jak pisze Bernstein, „[w] podstawowym sensie, dyskurs pedagogiczny nie posiada właściwej sobie treści. Jest dyskursem bez dyskursu. Stanowi zasadę zawłaszczania innych dyskursów, a tym samym ich selektywnej transmisji i odbioru” (Bernstein, 1990: 183–184, cyt. za Chouliaraki, Fairclough, 1999: 109).

W tak szerokiej perspektywie dyskurs pedagogiczny oznacza zasadę regulatywną. Jej istotą jest proces rekontekstualizacji, który w ujęciu krytycznych studiów nad dyskursem stanowi warunek możliwości ukonstytuowania się jakiegokolwiek praktyki w dyskursie. Polegając na opisanych przez Bernsteina mechanizmach de- i relokacji, warunkuje powstanie wyobraźniowych, a więc ideologicznie konstruowanych praktyk i związanych z nimi podmiotowości (Chouliaraki, Fairclough, 1999: 109).

Jak podkreśla Parlo Singh, rozwijana przez Bernsteina koncepcja dyskursu pedagogicznego jemu samemu pozwoliła na przesunięcie i poszerzenie przedmiotu badawczego zainteresowania, z realizujących się za pośrednictwem systemu edukacyjnego procesów społecznej produkcji i reprodukcji, o problem dokonującego się za pomocą zdyskursywizowanych środków pedagogicznych, produkowania/wytwarzania społecznych tożsamości oraz społecznych relacji w całej populacji. Umożliwiła również stworzenie konceptualnej ramy badania zjawiska „całkowitej pedagogizacji społeczeństwa”, które buduje się na idei performatywnej roli, rozciągniętego na całe społeczeństwo, dyskursu pedagogicznego (Singh, 2014).

W podobnym kontekście o „dyskursywnym” związku szkoły i społeczeństwa pisze Szkudlarek, który wykorzystuje w swoich badaniach nad dyskursem tożsamościowym wersję krytycznej koncepcji dyskursu Ernesta Laclau. Badanie Szkudlarka jest przy tym o tyle istotne, że uchwytuje tendencję dwukierunkową: „jedną

z podstawowych funkcji szkolnictwa jest wytwarzanie pustych znaczących, które mogą być następnie wykorzystane w pozaszkolnych fabrykach produkcji tożsamości (...). Szkoły są fabrykami pustych znaczących oraz podmiotów, gotowych na użycie ich w swojej misji nabywania tożsamości” (Szkudlarek, 2011: 122). Realizuje się to przez charakterystyczne dla kontekstu szkolnego praktyki rytualnego powtarzania, które, działając na zasadach dekontekstualizacji oraz wyabstahowywania pojęć i terminów z właściwego im kontekstu, umożliwiają ich ponowną re-kontekstualizację, przyczyniając się tym samym do zaciemniania ich pierwotnego znaczenia. W efekcie, produkowana przez szkołę przestrzeń symboliczna obfituje w jednocześnie istotne i niemożliwe do zdefiniowania terminy – które w dalszej kolejności czekają na znaczeniowe i tożsamościowe zagospodarowanie (Szkudlarek, 2011: 122). Dyskurs edukacyjny staje się zatem istotną częścią dyskursywnej konstrukcji, nie tylko pojedynczych czy zbiorowych tożsamości, ale również samego społeczeństwa (Szkudlarek, 2007: 237). Będące jego częścią teorie edukacyjne mogą być z kolei, zdaniem Szkudlarka, rozumiane jako dyskursywne, a więc ontologiczne narzędzia budowy społecznej obiektywności – wykorzystywane w pozostałych społecznych praktykach dyskursywnych i tym samym w politycznych procesach hegemonicznych, stają się odpowiedzialne za określony kształt społecznej całości (Szkudlarek, 2016: 2).

Podjęmowany w takiej perspektywie dyskurs edukacyjny siłą rzeczy nie dotyczy już tylko wybranej, kulturowo i społecznie przypisanej procesom edukacyjnym instytucji, a także tylko z nią związanych mechanizmów interakcyjnych i komunikacyjnych, ale poszerza obszar tego, co może zostać „tematycznie” uznane za zagadnienie edukacyjne oraz zmienia koncepcję „edukacyjnych” nadawców czy użytkowników dyskursu. W dwóch pierwszych wypadkach za potencjalnie edukacyjne mogą zostać uznane dyskursy medialne, naukowe, polityczne (polityki publiczne) oraz „praktyczne” (biznes, administracja, inicjatywy obywatelskie, doradztwo) (Czyżewski, 2013: 55). W wypadku ostatniego jako twórcy/użytkownicy dyskursu edukacyjnego mogą teraz zostać zdefiniowani wszyscy ci, którzy z racji swojego upozycjonowania czy ulokowania w publicznym dyskursie i szeroko pojętych społecznych praktykach dyskursywnych zajmują miejsce „agensów symbolicznej kontroli” (Singh, 2014), czy po prostu „elit symbolicznych”¹ (Czyżewski i in., 2014).

¹ Kategoria „elit symbolicznych” rozumiana jest dość szeroko i nie wiąże się z jakością wytwarzanego dyskursu. Jak piszą autorzy książki na temat dyskursu elit symbolicznych, do kategorii tej przynależą „ekspertki, publicyści, dziennikarze, redaktorzy, pisarze, autorzy podręczników szkolnych, duchowni, naukowcy, ludzie biznesu, intelektualiści, a także występujący w środkach masowego przekazu politycy. Inaczej mówiąc – te grupy i osoby, które wpływają na zasób publicznie dostępnej

Poszerzone podejście do dyskursu edukacyjnego pozwala zatem na interpretacyjne połączenie tego, co na poziomie dyskursywnym dzieje się w instytucjach edukacyjnych z szerszymi dyskursywnymi praktykami społecznymi i odwrotnie. Rozwijające dyskurs edukacyjny szkoły i akademie nadal mogą mieć „zasadnicze znaczenie dla selektywnego upowszechniania dyskursów oraz ich społecznej internalizacji, kontrolując do nich dostęp” (Milerski, Śliwerski, 2000: 50) czy, jak w teorii Bersteina, inicjując/wytwarzając rozprzestrzeniające się na społeczeństwo sposoby regulacji praktyk dyskursywnych albo rekontekstualizując dyskurs pozaszkolny w wiedzę pedagogiczną, dzięki regulatywnym zasadom i praktykom kontekstu instytucjonalnego (Chouliaraki, 1998: 8). Nie mogą być jednak uznane za konteksty wyczerpujące definicje tego, co jest edukacyjnie właściwe czy relewantne.

Opisana zmiana perspektywy umożliwia zatem rozwijanie badawczych zainteresowań pedagogiki w obszarach z edukacją związanych tylko pośrednio. Takie podejście odnajdujemy na przykład w projektach badania genealogii podmiotu neoliberalnego między innymi Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz (2010) oraz Eugenii Potulickiej i Joanny Rutkowiak (2010). O ile ostatnie z wymienionych śledzą *stricte* wychowawczą funkcję ponowoczesnego projektu ekonomicznego, to Lewartowska-Zychowicz podkreśla istotność dla pedagogiki jako dyscypliny zajmującej się człowiekiem „reprodukowanego w dyskursie publicznym” i „edukacyjnego w wymowie projektu tożsamości”, pełniącego funkcję „zasady organizującej dla uprawiania praktyk edukacyjnych” (Lewartowska-Zychowicz, 2010: 9). Pedagogika w tej perspektywie wiąże się z „nieustannie podejmowanymi próbami wglądu w znaczące z punktu widzenia kształtowania się tożsamości dyskursy” (Lewartowska-Zychowicz, 2010: 10), z kolei edukacja oznacza „rodzaj praktyki konstruowania tożsamości, która pozostaje w związku z dyskursywnymi praktykami społecznymi, a kreowane i reprodukowane w jej obrębie znaczenia – jako pochodne dominującego klimatu edukacyjnego” (Lewartowska-Zychowicz, 2010: 13).

wiedzy oraz na kształt i treści dyskursu publicznego. Elity symboliczne odgrywają szczególną rolę w ustalaniu hierarchii spraw ważnych i nieważnych, publicznie prawomocnych kanonów wartości moralnych i estetycznych, a nawet wzorów recepcji stanowisk naukowych” (Czyżewski i in. 2014: 8). Warto tutaj nadmienić, iż przywołani autorzy powołują się na koncepcję jednego z kluczowych przedstawicieli Krytycznej Analizy Dyskursu, Teuna Van Dijka, w którego ujęciu nabiera ona wymiaru *stricte* edukacyjnego: „[j]eśli wiedza jest definiowana jako zespół uznanych i społecznie podzielanych przez określone wspólnoty przekonań, to wydaje się oczywistym, że ci, których dostęp do wytwarzania dyskursu publicznego (np. medialnego), czy innych form sprawowania władzy jest uprzywilejowany, tak jak w wypadku polityków, księży, czy profesorów, posiadają oni tym samym doskonałą pozycję dla wpływania na proces formowania się społecznej wiedzy ludzi” (Van Dijk, 2005: 87–88).

W przedstawionej liście ujęć, którą swobodnie można by rozwinąć o znacznie większą liczbę projektów dyskursywnie zorientowanej pedagogiki oraz dyskursywnych badań edukacyjnych realizowanych w Polsce (Boryczko, 2015; Cackowska i in., 2012; Czech-Włodarczyk, 2012; Dobrołowicz, 2013; Popow, 2015; Woynarowska, 2010; Zamojska, 2010) i za granicą (Chouliaraki, 1998; 2008; Gee, 2005; Kress, 1996; Luke, 1995–1996; Rogers, 2004), bez wątplenia dominuje dość szerokie ujęcie edukacji, rozumianej jako społeczny proces konstruowania i re-produkowania znaczeń (Szkudlarek, 1995 za Lewartowska-Zychowicz, 2010: 13), w którego centrum stoi dyskursywnie konstruowana tożsamość.

Krytycznie zorientowana analiza dyskursu i problem dyskursywnego konstruowania tożsamości i wiedzy

W pedagogicznych studiach nad szeroko rozumianym dyskursem edukacyjnym dominuje aspekt tożsamościowy – przez badaczy ujmowany jako najbardziej relewantny edukacyjnie efekt oddziaływania dyskursu oraz praktyk dyskursywnych. Najczęściej przyjmowaną perspektywą teoretyczną i badawczą jest przy tym koncepcja dyskursu i dyskursywnych procesów tożsamościowych Ernesta Laclau i Chantal Mouffe oraz Michela Foucaulta. Ich zastosowanie do, w ten sposób, określonego przedmiotu badań wymaga jednak dokonania kilku istotnych rozstrzygnięć teoretycznych, pozwalających wyjaśnić, czym w istocie jest przedmiot badań i jaki status mają uzyskane w trakcie badania wyniki.

Zwykle jednak ten kluczowy element zostaje w opisie badań empirycznych przemilczany bądź rozwiązywany jest na sposób teoretycznego automatyzmu – autoidentyfikacji badania w kategoriach dyskursywnych procesów tożsamościowych. W efekcie kwestią nierozstrzygniętą pozostaje to, czy chodzi o proces dokonującego się za pośrednictwem dyskursu nabywania tożsamości, czy też konstruowanej w dyskursie, a więc jej dyskursywnej wizji, z którą dopiero może nastąpić utożsamienie. Jednocześnie problem tego, czy, a jeśli tak, to na jakich zasadach, w jakich okolicznościach dyskursywnych i niedyskursywnych proces ten zachodzi i przede wszystkim, jakie muszą zostać spełnione jego warunki możliwości, najczęściej nie stanowi już przedmiotu teoretycznej refleksji. Tymczasem ten właśnie element dyskursywnych badań tożsamościowych wydaje się najbardziej istotny edukacyjnie. Nie chodzi wszakże o to tylko, co obowiązuje podmioty (na zasadzie zewnętrznej w stosunku do nich reprezentacji), ale również o to, co je zobowiązuje i w jaki sposób (pozwala na ich interioryzację) oraz jakie są warunki możliwości tego zobowiązania.

Problem ten jest szczególnie widoczny w zorientowanych tożsamościowo badaniach foucaultowskich. Zdaniem Davida Howatha dość ogólnie sformułowana koncepcja Foucaulta, w ujęciu której dyskursy oznaczają po prostu „systemy praktyk dyskursywnych konstruujące swoje przedmioty”, wywołuje szereg nieporozumień czy nawet sprzeczności na poziomie jej implementacji w konkretnych praktykach badawczych. Przykładem przywoływanym przez Howartha są klasyczne już badania Edwarda Saïda na temat sposobów przedstawiania innych kultur w dyskursie zachodnim. Brak wyraźnej deklaracji co do ontologicznego statusu dyskursu wywołuje tu szereg trudnych do teoretycznego uzgodnienia wniosków oraz interpretacji. Ponieważ teoria Foucaulta nie dość jasno wyraża związek między dyskursywnymi przedstawieniami a rzeczywistymi przedmiotami oraz nie poświęca szczególnej uwagi kwestiom materialnych konsekwencji oddziaływań dyskursywnych, rozróżnienie dyskursów jako z jednej strony „systemów przedstawięń” czy „idei na temat” (w tym wypadku Orientu), oraz z drugiej, jako „narzędzi kreacji”, w ogóle się nie pojawia (Howarth, 2008: 110–113). W efekcie zamiar przekonującego wykazania materialnego i politycznego wpływu praktyk dyskursywnych w obszarze tożsamości (tutaj orientalnej) oraz związku między dyskursem i władzą, staje się trudny do realizacji (Howarth, 2008: 113).

Ta, właściwa opisanemu powyżej, jak i innym podobnym w zamiarach analizom dyskursu tożsamościowego, „ontologiczna dwuznaczność”, wywołuje poważne konsekwencje epistemologiczne (Howarth, 2008: 112), które trudno rozwiązać, pozostając w optyce teorii Foucaulta. Z tego między innymi względu bardziej adekwatne dla badania dyskursywnych mechanizmów konstruowania tożsamości są, zdaniem Howartha, postmarksistowskie teorie dyskursu, a w szczególności koncepcja Laclau i Mouffe (Howarth, 2008: 112).

Badanie tożsamościowego dyskursu edukacyjnego w perspektywie teorii Laclau i Mouffe wymaga jednak – z czym raczej rzadko mamy do czynienia w konkretnych projektach badawczych – uwzględnienia, kluczowego dla niej rozróżnienia: na „pozycję podmiotową” oraz „podmiotowość polityczną” (Howarth, 2008: 168–169). Pierwsza dotyczy miejsca w obrębie struktury dyskursywnej, czy w generalnym polu obiektywności, druga z kolei opisuje proces identyfikacji. W obrębie struktury istnieje wiele pozycji, bądź ich kombinacji, z którymi jednostki mogą się utożsamić. W takim ujęciu pozycja podmiotowa oznacza z jednej strony, dyskursywnie dostępne możliwości identyfikacyjne, z drugiej natomiast, jako ukształtowana i ustabilizowana, efekt procesu identyfikacyjnego (Howarth, 2008: 168–169) – dokonywanego w zawsze tylko czasowo ustalonej strukturze hegemonicznej.

Dyskursywnie konstruowana wizja różnych typów tożsamości – nie będąc tożsamością samą – przyjmuje zatem formę pewnego wytwarzanego dyskursywnie repertuaru symbolicznego, który możemy z kolei nazwać mniej lub bardziej spójnym wewnątrznie systemem wiedzy. W klasycznej teorii konstruktywizmu społecznego – któremu dyskursywnie zorientowane badania zawdzięczają swoje teoretyczne znaczenie – to zinterioryzowana wiedza o świecie umożliwia konstytucję tożsamości podmiotów, które, świadomie bądź nie, przyjęły ją jako ulegitymizowaną. W tej perspektywie żadne zinstytucjonalizowane działanie nie istnieje bez uprzednio zobiektywizowanej wiedzy na temat tego działania oraz jasno określonej wiedzy na temat tożsamości z tym działaniem związanej.

W ten sposób każde społeczeństwo dysponuje do pewnego stopnia gotowym „repertuarem tożsamości”, będącym częścią „obiektywnej wiedzy jego członków”, która w procesie socjalizacji i internalizacji staje się subiektywną wiedzą jednostki. Określona tożsamość staje się więc tożsamością tylko w obszarze określonego świata społecznego i, jak pisze Peter L. Berger, konkretnego „uniwersum dyskursywnego” (por. Berger, 1985). Podejmowane z tej perspektywy badania, których przedmiotem są formy i obecności w różnego typu dyskursach, wizji tożsamości, dotyczą w istocie już zhegemonizowanego uniwersum symbolicznego, a więc dostępnych pozycji podmiotowych, a nie *sensu stricto* procesu formowania się tożsamości politycznej.

Analizy zainteresowane uchwyceniem procesu tożsamościowego/identyfikacyjnego, wymagają tymczasem koncentracji raczej na dyslokacjach, zerwaniach, czy pęknięciach w strukturach (Laclau, 1990: 61), a więc miejscach/momentach, w których proces identyfikacyjny zaczyna się aktualizować. Zdaniem Howartha z tego między innymi względu teoria Laclau znajduje najlepsze zastosowanie w „okresach zmian rewolucyjnych”, kiedy to „zbiorowe podmioty polityczne podejmują decyzje dotyczące tworzenia i kształtowania nowych struktur (...), w których dochodzą do głosu określone typy podmiotowości” (Howarth, 2008: 189).

Należy zaznaczyć, że z do pewnego stopnia z taką sytuacją mamy do czynienia w obszarze edukacji i tym samym w wypadku jednostkowego, ale dokonującego się zbiorowo (bo za pośrednictwem instytucji) procesu tożsamościowego – co w pewnym wąskim zakresie, uzasadniałoby uznanie badań dyskursu edukacyjnego w kategoriach procesów identyfikacyjnych. Możemy tutaj mówić o zjawisku „trwałego” kryzysu, który odnosi się do obiektywnie rozumianego etapu rozwojowego, pojawiającego się na jednym z poziomów nauki szkolnej². Nie jest

² Zwraca na to uwagę Monika Popow, która, uzasadniając ulokowanie swoich badań nad dyskursywną, podręcznikową konstrukcją narodu w gimnazjum, odwołuje się do Eriksonowskiej koncepcji formowania tożsamości, gdzie kluczową rolę odgrywa kryzys (Popow, 2015: 48–49).

to jednak kryzys strukturalny, ale osobowy, a więc generujący potrzebę procesu identyfikacyjnego – zachodzącego, co należy zaznaczyć, wobec, czy w oparciu o, dostępne w obszarze formalnej, pozaformalnej i nieformalnej edukacji, „pozycje podmiotowe” i zhegemonizowane „uniwersa symboliczne”. Można zatem powiedzieć, używając rozróżnienia zaproponowanego przez Howartha, że podejmowanie decyzji identyfikacyjnych dokonuje się tu „w ramach struktury” (a więc bez jej naruszenia), a nie „co do struktury” (czyli w sytuacji *nomen omen* strukturalnego kryzysu) (Howarth, 2008: 188–189). Nadal jednak, badanie samego uniwersum oraz procesu identyfikacyjnego to dwie odmienne kwestie analityczne.

Można zaryzykować tezę, iż ulokowane w perspektywie Laclauowskiej (choć nie tylko, ten sam problem dotyczy również innych badań dyskursywnych, w tym postfoucaultowskich), badania procesów tożsamościowych mieszczą się często tam, gdzie obecna jest największa trudność z elastycznym zastosowaniem projektu Laclau. Koncentrując się na analizowaniu potencjalnej, przyszłej formy tożsamości politycznych albo na uprzednio ukonstytuowanych, dostępnych pozycjach podmiotowych, czy wizjach tożsamości, obecnych w różnego rodzaju dyskursach, nie mówią jednocześnie nic na temat ich ewentualnej relewantności dla dokonującego się dodatkowymi środkami procesu tożsamościowego. W efekcie wiemy, jaki jest w aktualnym uniwersum symbolicznym dostępny, i na zasadzie hegemonicznej, relatywnie utrwalony repertuar tożsamościowy, nie wiemy natomiast nic na temat jego rzeczywistego znaczenia. Oznacza to, że to, co najbardziej istotne, a więc warunki i możliwości wyboru i realizacji identyfikacji, są nadal niejasne.

Zdaniem Wiktora Marca zauważalny wzrost znaczenia teorii psychoanalitycznej, w tym szczególnie psychoanalizy Lacanowskiej, wynika u Laclau właśnie z ograniczoności – opartej głównie na myśli poststrukturalistycznej – teorii dyskursu (Marzec, 2013: 41): „rozpatrywanie procesów konstruowania tożsamości politycznych jako mających charakter gry znaczących i możliwych do opisanego z pomocą uogólnionej retoryczności, umożliwia badanie jedynie ich formy. Badanie dyskursu jednak nie jest w stanie zdać sprawy z siły decydującej o spoistości tożsamości politycznych i samego *spiritus movens* identyfikacji” (Marzec, 2013: 41).

W późniejszych pracach Laclau rolę taką odgrywa afektywna inwestycja (Laclau, 2009: 66). W jego ujęciu dyskursywna praktyka zawiązywania w całość pola dyskursywnego i tym samym wytwarzania obiektywności generowana jest przez pierwotną potrzebę (czy to indywidualną, czy zbiorową) pełni. Konstytucja całości wiąże się więc z „radykałną inwestycją”, polegającą na wynoszeniu jakiegoś partykularnego znaczenia do „godności Rzeczy”, w wyniku czego staje się ono odzwierciedleniem mitycznej pełni (Laclau, 2009: 66). Jak pisze Laclau, „[m]ożemy

zatem sformułować konkluzję, że całość społeczna jest wynikiem połączenia wymiarów znaczenia i afektu” (Laclau, 2009: 66).

Z tego właśnie względu dyskursywne badania (post)laclauowskie zmierzają raczej w, rozwijającym badawczo i teoretycznie koncepcję Laclau, kierunku post-lacanowskim i postpsychoanalitycznym, włączając do analizy „logikę polityczną *jouissance*”, która pozwala dokonywać ostrożnego wnioskowania na temat ewentualnych przyczyn zwiększonego „libidalnego obsadzenia” konkretnych identyfikacji (Marzec, 2013: 42). Jak pisze Marzec, takie badania polegać mają na „analizie społecznego *sinthomu* – rozkoszy obecnej w różnych urządzeniach i procesach społecznych” (Marzec, 2013: 42).

Opisany kierunek dotyczy jednak głównie, zawartego w dyskursach „afektywnego” potencjału, który umożliwia relatywnie swobodny (co nie oznacza, że świadomy) proces identyfikacyjny. Nie podejmuje jednocześnie możliwych, strukturalnych i dyskursywnych ograniczeń, z którymi mamy do czynienia, zwłaszcza wtedy, gdy mówimy o procesie konstytuowania się tożsamości „w strukturze” (a nie „wobec struktury”) – a więc w obszarze zhegemonizowanego uniwersum symbolicznego.

Podejmowane w tym kontekście problemy konstruowania się tożsamości i związanej z nią wiedzy – rozumianej w kategoriach kompleksowego uniwersum symbolicznego, zawierającego serię czekających na zagospodarowanie pozycji podmiotowych, czy też repertuarów tożsamościowych – mogą być owocnie badawczo i teoretycznie rozwijane na gruncie krytycznej analizy dyskursu, która, po serii teoretycznych uzgodnień, daje się zastosować jako płodne poznawczo uzupełnienie koncepcji wcześniej opisanych. Dodatkowo, podejście to, poza dobrze rozwiniętym instrumentarium metodologicznym, zawierającym rozbudowany zestaw, niezbędnych w badaniach, dyskursywnych technik badawczych (Marzec, 2011), ma również szeroki repertuar interesujących rozwiązań teoretycznych.

Interdyscyplinarność krytycznych badań nad dyskursem

Nie ulega wątpliwości, że w obszarze zainteresowań KAD leżą kluczowe, z punktu widzenia edukacji i szkoły, procesy dyskursywnego konstruowania wiedzy, tożsamości oraz relacji społecznych (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2005). Tym samym koncepcja dyskursu, wiedzy, władzy, hegemonii i praktyk dyskursywnych oraz relacji, w jakich pozostają one z obszarem instytucjonalnym i szerzej, z różnorodnymi praktykami społecznymi, pozwala przedstawicielom KAD mówić o wkładzie, jaki wnoszą do teorii pedagogicznej. Badania dyskursu umożliwiają, ich zdaniem,

wgląd w procesy uczenia się ze stron i w obszarach zwykle niepodjęmowanych przez inne ujęcia (Fairclough, 2004a; Rogers, 2004a: 246; Luke, 1995–1996: 12)³.

Przedstawiciele podejścia krytycznego do analizy dyskursu uznają jednak przede wszystkim interdyscyplinarny, transdyscyplinarny czy multidyscyplinarny (Wodak, 2001) charakter badań oraz związaną z tym konieczność tworzenia relatywnie złożonych, a więc w miarę komplementarnie opisujących społeczne fenomeny (ibidem), modeli teoretycznych, w których lokowane są właściwe zainteresowania oraz problemy badawcze. Badania takie nie są więc zależne od konkretnej dyscypliny naukowej, ale od motywacji „problemowej”, wtórnie wpływającej na podziały wewnątrz szerokiego podejścia krytycznego (Gouveia, 2007: 47).

Co należy podkreślić, praktyka badawcza krytycznej analizy dyskursu wiąże się z wyraźnym określaniem podstawy teoretycznej (Meyer, 2001: 17), umożliwiającej opisanie sposobu rozumienia przedmiotu badań, dostępnych sposobów dojścia do rozwiązania problemu badawczego oraz interpretację wyników. Jak zaznaczono na wstępie, trudno doszukiwać się w podejściu KAD ujednoliconej podstawy teoretycznej. Kreowanie silnego zaplecza teoretycznego opiera się raczej na kryterium pragmatycznym (Mouzelis, 1995, za Weiss, Wodak, 2007: 7), a więc zależy od każdorazowo przyjmowanych celów badania, i oznacza syntezę zróżnicowanych teorii społecznych, czy językowych (Chouliaraki, Fairclough, 1999: 16). Jak piszą Gilbert Weiss i Ruth Wodak, podstawowym pytaniem stawianym w ramach podejścia KAD nie jest pytanie o to, czy potrzebujemy głównej torii, ile raczej o rodzaj konceptualnych narzędzi, adekwatnych do rozwiązania konkretnego problemu badawczego (Weiss, Wodak, 2007: 7).

Użycie narzędzi dostarczanych przez zróżnicowane teorie wymaga jednak ich pojęciowego uzgadniania. Przebiega ono na poziomie metapojęciowym, gdzie w centrum uwagi stawiane są między innymi kwestie takie jak ontologia tego, co społeczne, czy konstytucja podmiotowości etc. (Weiss, Wodak, 2007: 8). Podstawowym zadaniem nie jest więc prosta synteza, ale kompatybilna integracja. W tym kontekście Weiss i Wodak przywołują koncepcję „kumulatywnej konceptualizacji” Pierre’a Bourdieu. Polega ona na aktywnym i produktywnym przetwarzaniu wytworzonych w określonej tradycji narzędzi teoretycznych, i odróżnia tym samym od postawy nabożnego podejścia do kanonicznych autorów, skutkującego „rytualną recytacją”, „imitacyjnością” czy też „eklektyzmem” (Bourdieu, 1997, za: Weiss, Wodak, 2007: 9).

³ Obszerniej piszę o tym w artykule: *Krytyczna Świadomość Językowa i Pozytywna Analiza Dyskursu. Czyli o edukacyjnych implikacjach i „budujących” projektach pedagogicznych, krytycznie zorientowanych teorii dyskursu* (Starego, w druku).

Studia w perspektywie KAD charakteryzują się więc różnorodnością podstaw teoretycznych, niejednorodnością w zakresie wybieranych do analizy danych, przyjmowaną metodologią i podejściem do kwestii językowych oraz gramatycznych (Weiss, Wodak, 2007: 12). Konkretny przedmiot badań wymaga zwykle dodatkowo uwzględnienia wielu wymiarów analizy: językowych, historycznych, politycznych, socjologicznych, psychologicznych (Weiss, Wodak, 2007: 12), edukacyjnych (Chouliaraki, 1995; Fairclough, 2005), ekonomicznych (Chiapello, Fairclough, 2002), czy antropologicznych (Bellier, 2005), co automatycznie wpisuje KAD w podkreślane na początku podejście interdyscyplinarne.

Jest to jednak interdyscyplinarność, którą Theo van Leeuwen (2005: 3–7) nazywa integracjonistyczną (w odróżnieniu od centralistycznej oraz pluralistycznej⁴). Wiąże się ona z założeniem o niewystarczalności pojedynczych dyscyplin naukowych dla satysfakcjonującej analizy problemów społecznych, a tym samym orientacją na przedmiot badań. Oznacza ona kombinację zróżnicowanych metodologii oraz teorii, przy zachowaniu szczególnego miejsca dla każdej z dyscyplin, pełniących w takim złożeniu funkcje komplementarne wobec siebie nawzajem oraz powstałej w ten sposób całości (van Leeuwen, 2005: 3–7).

Podobne podejście promują Norman Fairclough oraz Lilie Chouliaraki, którzy odróżniają charakterystyczną dla KAD transdyscyplinarność od powierzchownego, ich zdaniem, rozumienia interdyscyplinarności jako prostego i niewpływającego na charakter poszczególnych dyscyplin, a skoncentrowanego na problemie, połączenia teorii i metod. W opozycji do tego, transdyscyplinarność oznacza translację czy internalizację, a więc wzajemne uzgadnianie i „przepracowywanie” poszczególnych kategorii, teorii czy metod w przedmiocie badań, które zależą od „egzotropicznego” potencjału teorii, a więc ich otwartości na dialog z innymi teoriami (Chouliaraki, Fairclough, 1999: 112–113).

Podejmowana z tej perspektywy krytyczna orientacja badań nad dyskursem, a w szczególności potencjalnie kompleksowe podejście badawcze, jakim jest KAD, jest „egzotropiczna”. Oznacza to, że definiuje przedmiot swoich badań – dyskursywne aspekty współczesnej rzeczywistości społecznej i zachodzących w niej zmian – wewnątrz podzielanego z innymi teoriami pola problemowego, które w najogólniejszym zarysie dotyczy dialektycznej relacji między społecznym sys-

⁴ W modelu centralistycznym jedna z dyscyplin sytuuje się w centrum interdyscyplinarnych relacji i z tej pozycji określa swój stosunek do pozostałych. Zachowana jest tutaj silna granica dyscyplinarna, określająca pola możliwego, interdyscyplinarnego współdziałania. Model pluralistyczny oznacza koncentrację na problemach badawczych, w rozwiązywaniu których poszczególne dyscypliny mają równoważną pozycję, zachowując jednocześnie autonomię i samowystarczalność. Przedmiot badań traktowany jest tutaj z wielu różnych perspektyw jednocześnie (van Leeuwen, 2005: 3–7).

temem i społecznym działaniem (Chouliaraki, Fairclough, 1999: 113). Zdaniem Fairclougha nieredukowany dyscyplinarnie, zróżnicowany charakter społecznych fenomenów może skutecznie przyczynić się do rozwijania budowanej w obszarze poszczególnych nauk wiedzy, podczas gdy brak transdyscyplinarnego (por. Fairclough, 2005)⁵ dialogu skutecznie ogranicza możliwość zrozumienia wielu elementów społecznego życia – które „z natury” nie są dyscyplinarnie podzielone czy dyscyplinarnie „czyste”, ale wzajemnie się przenikają (por. Fairclough, 2005: 67).

W szerszej natomiast perspektywie transdyscyplinarność może przyczynić się do procesów zmiany społecznej (Fairclough, http://www.cddc.vt.edu/digital-fordism/fordism_materials/fairclough2.pdf), która stanowi jeden z podstawowych – odróżniających KAD od innych, niekrytycznych, a dyskursywnie i językowo zorientowanych badań – celów krytycznych studiów nad dyskursem.

„Krytyczność” w krytycznie zorientowanych badaniach dyskursywnych

Specyfika KAD, czy szerzej, podejścia krytycznego do analizy dyskursu, nie wynika zatem z uznania za główny konkretnego modelu metody czy dyscyplinarnej tematyki, ale z podstawowego celu postępowania badawczego, jakim jest szukanie związku między dyskursem, a społecznymi nierównościami (Tomanek, 2008: 31). KAD jest więc w podstawowym sensie „krytyczną perspektywą badań” (Meyer, 2001: 14; Van Dijk, 2001: 96), czy analizą dyskursu „z postawą” (Van Dijk, 2001: 96) – społecznego, politycznego i przede wszystkim krytycznego zaangażowania.

Jeden z jej przedstawicieli, Michael Billing, wyróżnia kilka podstawowych sposobów rozumienia „krytyczności”, orzekających o krytycznej samoidentyfikacji KAD. Najważniejsze z nich oznacza krytykę zastanego porządku społecznego oraz obecnych w nim, niesymetrycznych relacji społecznych. Dzięki temu KAD może być rozumiana w kategoriach środka czy narzędzia krytyki społecznej przez badawczą koncentrację na związkach języka, władzy i dominacji, lokowanie szczególnych analiz językowych w szerszym kontekście społecznym (por. Billing, 2007)

⁵ Warto w tym miejscu odnotować, że Fairclough używa kategorii „transdyscyplinarności”, w odróżnieniu od „interdyscyplinarności”, czy „postdyscyplinarności”. Pierwszą rozumie jako międzydyscyplinarny dialog, który prowadzi do rozwoju każdej z dyscyplin z osobna, poprzez wewnętrzne uzgadnianie ich poszczególnych logik. Drugą, jako tematycznie motywowane zaangażowanie wielu dyscyplin, bez jednoczesnego zainteresowania w próbach zmieniania ich zasięgu. Trzecia oznacza natomiast wyjście poza tradycyjnie określone dyscypliny, bez jednoczesnego namysłu teoretycznego i metodologicznego (Fairclough, 2005: 54, 67).

oraz podejmowanie istotnych problemów społecznych, a w szczególności roli dyskursu w wytwarzaniu i reprodukowaniu relacji władzy, których konsekwencją są społeczne nierówności (Van Dijk, 2001: 96; 2007: 2).

Zgodnie z założeniami krytycznej zorientowanej nauki społecznej KAD przypisuje sobie „cele emancypacyjne” (Fairclough, 2001: 125) oraz definiuje swoją tożsamość w kategoriach „solidarności z opresjonowanymi” (Van Dijk, 2001: 96) (ubogimi, społecznie wykluczonymi, poddanymi opresji tożsamości rodzajowej, seksualnej i rasowej). Fairclough pisze wręcz o większym projekcie krytycznej nauki społecznej, której podprojektem, czy projektem krytycznym na mniejszą skalę, jest samo KAD (Fairclough, 2004: 202). Tak jak każda nauka krytyczna, stawia również pytania o odpowiedzialność, interesy i ideologie. Ponieważ ideologiczna dominacja wiąże się zwykle z hegemonizacją partykularnych interesów i tym samym podlega naturalizacji, celem nastawionej krytycznie analizy dyskursu jest „denaturalizacja”, a więc ukazywanie związków między dyskursem a opresyjną strukturą społeczną (por. Fairclough, 1999).

Chociaż konkretne rozumienie „krytyczności” wewnątrz tradycji KAD podlega silnemu zróżnicowaniu (Wodak, 2001), to prawie wszyscy jej przedstawiciele nawiązują do tradycji praktyki krytycznej szkoły frankfurckiej (Maxa Horkheimera, Theodora W. Adorno, czy przedstawiciela jej drugiego pokolenia Jürgena Habermasa), marksizmu (koncepcji hegemonii Georga Gramsciego), francuskiej teorii dyskursu (Michela Foucaulta) i ideologii (Louisa Althussera czy Michela Pêcheuxa), współczesnego postmarksizmu w jego zróżnicowanych odmianach (koncepcji hegemonii Ernesto Laclau i Chantal Mouffe) oraz teorii literatury (teorii dialogiczności Michaiła Bachtina oraz intertekstualności Julii Kristevy) (Chilton, 2005).

W nawiązaniu do wymienionych koncepcji krytycznych Weiss i Wodak podkreślają kluczowe dla KAD założenie o krytyczno-dialektycznym charakterze teorii, której rola nie ogranicza się do generowania ogólnych twierdzeń na temat praw społecznego życia, ale związana jest z wyzwaniem oświecenia, rozumianego jako głębokie zrozumienie historycznej oraz społecznej sytuacji aktorów (Weiss, Wodak, 2007: 2) oraz czynienie widzialnym tego, co dla ludzi ukryte (w formie interwencji w społeczną praktykę) (Fairclough, Wodak, 2007: 258). Tym samym, kluczowymi dla badawczych celów KAD są pytania, które dotyczą warunków konstytucji wiedzy i tożsamości, sposobów wytwarzania dyskursów i ich udziału w konstytucji tego, co społeczne, oraz utrzymywania się, między innymi dzięki środkom dyskursywnym, relacji władzy w ramach konkretnego społeczeństwa (Wodak, 2001: 11–12).

Dyskursywne konstruowanie wiedzy i tożsamości w perspektywie krytycznej analizy dyskursu

Chociaż KAD stanowi doskonale uzupełnienie dominujących w pedagogice koncepcji dyskursywnego konstruowania tożsamości, to należy zaznaczyć, iż nie wszystkie jej teoretyczne ustalenia pozostają w zgodzie z założeniami Laclau i Mouffe oraz Foucaulta. Jednak, mimo iż, jak się wydaje, wzmiankowane różnice dotyczą często trudnych, czy nawet niemożliwych do pogodzenia kwestii ontologicznych, nie są ostatecznie do tego stopnia znaczące, by uniemożliwiać owocne poznawczo konsolidacje teoretyczne, a w szczególności utrudniać empiryczną praktykę badawczą. Wiele pojęć i idei KAD daje się z powodzeniem włączyć do teorii dyskursu (Marzec, 2011: 192). Co więcej, to właśnie konceptualne rozwiązania, problematycznych wątków obecnych w teorii Laclau i Mouffe oraz Foucaulta, stanowią o bardziej przekonującej teoretycznie i badawczo perspektywie analizy procesów tożsamościowych.

W wypadku pierwszej z wymienionych, mimo że przedstawiciele krytycznej analizy dyskursu podkreślają relatywnie wspólną, teoretyczną proveniencję obu projektów oraz wyrażają możliwość włączenia wielu kluczowych rozwiązań do własnych ustaleń (na przykład koncepcję artykulacji i różnicy, czy punktów węzłowych, Chouliaraki, Fairclough, 1999: 123–124), to jednak zaznaczają również obecność kilku trudnych do uzgodnienia problemów, takich jak obecna u Laclau i Mouffe idea nieuwarunkowanej kontyngencji, czy odrzucone przez nich rozróżnienie na zjawiska dyskursywne i niedyskursywne⁶.

⁶ W koncepcji Laclau i Mouffe procesy dyskursywne ujmowane na poziomie ontologicznym. Tym samym „dyskurs jest podstawowym obszarem budowania obiektywności” (Laclau, 2009: 63) i odgrywa fundamentalną rolę w konstytuowaniu i kształtowaniu rzeczywistości społecznej (Laclau, Mouffe, 2007: 117–118). Mimo *explicite* wyrażonej proveniencji Foucaultowskiej odrzucone zostaje jednak rozróżnienie na praktyki dyskursywne i niedyskursywne. Zdaniem Laclau i Mouffe „każdy przedmiot konstytuowany jest jako przedmiot dyskursu”, co oznacza, że w przestrzeni symbolicznej istnieją tylko przedmioty, którym przypisywane są określone znaczenia, zależne od „sposobów strukturyzacji pola znaczeniowego” (Laclau, Mouffe, 2007: 117–118). Tymczasem perspektywa KAD dystansuje się od skrajnego stanowiska konstruktywistycznego przyjmującego, że rzeczywistość jest całkowicie społecznie konstruowana, a w szczególności, że konstruowana jest dyskursywnie czy tekstualnie. Jak podkreśla Fairclough, obowiązuje tu raczej podejście realistyczne niż idealistyczne, związane z nakładaniem pewnych ograniczeń na konstruktywizm i oparte na wyraźnym rozgraniczeniu między konstruowaniem (*construction*) a interpretowaniem (*construe*). Oznacza to możliwość budowania tekstualnej reprezentacji, czy wyobrażeń rzeczywistości społecznej, wpływających na jej zmianę, niemniej jednak sama zmiana ograniczona jest przez wiele czynników niesemiotycznych jak i kontekstualnych, związanych z tym, jaka rzeczywistość aktualnie jest, kto ją przedstawia etc (Fairclough, 2004: 230).

Głównym, łączącym wszystkie wątpliwości zarzutem do teorii Laclau i Mouffe jest brak spójnej koncepcji strukturalnych ograniczeń. Zdaniem Fairclougha i Chouliaraki najbardziej brakuje teorii struktury, rozumianej nie tylko w kategoriach czasowego domknięcia, ale również relatywnej, a więc otwartej i podatnej na zmianę, stałości i trwania. Bez tego nie jest możliwe wytłumaczenie oraz opisanie przyczyn większego potencjału niektórych sił społecznych do powodowania zmian – powstawania artykulacji oraz punktów węzłowych. Ponadto brak odniesienia do struktury uniemożliwia dokonywanie rozróżnień na ważne i mniej istotne praktyki artykulacyjne, a tym samym na określenie koniecznych warunków aktualizowanego w dyskursie procesu łączenia (Chouliaraki, Fairclough, 1999: 125–126).

Tymczasem, zgodnie z założeniami KAD⁷, stopień i forma przygodności tego, co społeczne, oraz relacje, w jakich ludzie pozostają w stosunku do dyskursu, każdorazowo zależna jest od pozycji zajmowanej przez nich w społecznej strukturze (klasowej, genderowej etc). Przygodność jest więc strukturalnie ograniczana, a jednym z podstawowych efektów dyskursywnego konstruowania społeczeństwa jest reprodukcja struktur (Chouliaraki, Fairclough, 1999: 125–126). Nie oznacza to jednak, że w ramach KAD mamy do czynienia z koncentracją na warunkach strukturalnych czy z prymatem struktury. Wręcz przeciwnie, rozwijana tutaj teoria języka, dyskursu i praktyk dyskursywnych, stanowi próbę wyjścia poza socjologicznie ważki problem dychotomii „struktury i działania”⁸ (Fairclough, 2001; 2004; 2009) – o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części artykułu.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w wypadku myśli Foucaulta. Pomimo teoretycznego długu, jaki KAD zaciąga u autora *Archeologii wiedzy* (Chilton, 2005; Fairclough, 2009), niektóre elementy jego koncepcji ulegają w KAD rozwinięciu bądź odrzuceniu – choć z przeciwnych powodów, niż przywołane powyżej idee Laclau i Mouffe.

W odniesieniu do Foucaulta należy zaznaczyć, że przedstawiciele KAD widzą (w opozycji do Howartha) jego istotny wkład w rozwinięcie kluczowego dla krytycznie zorientowanych badań dyskursywnych problemu materialnych efektów praktyk dyskursywnych – szczególnie w kontekście powstawania społecznych tożsamości. Zdaniem Fairclougha priorytetowy dla Foucaulta problem dyskursywnego konstruowania siebie, podmiotowości czy społecznych tożsamości powinien być głównym przedmiotem zainteresowania teorii dyskursu, języka oraz analiz dyskursywnych (Fairclough, 2009: 44–45). Nie oznacza to jednak, że jego teoria

⁷ Główne założenia KAD opisuję w innym miejscu (Starego, 2012; 2012a; 2012b).

⁸ Szerzej piszę o tym w innym miejscu (Starego, 2011).

przyjmowana jest tutaj z całym dobrodziejstwem inwentarza. Podstawowym zarzutem, jaki się tu pojawia – nie tylko wobec etapu „archeologicznego”, ale również „genealogicznego” – jest zbyt duża sympatia strukturalistyczna wiążąca się z redukcją podmiotowej agencji (Fairclough, 2009: 44–45).

Jak podkreśla Fairclough, wynika to z podstawowego deficytu koncepcji Foucaultowskiej, a mianowicie braku adekwatnej idei praktyki (Fairclough, 2009: 57). Chociaż Foucault używa kategorii „praktyki dyskursywnej”, to jednak zostaje ona sprowadzona do własnego przeciwieństwa – zasady generatywnej, „systemu anonimowych, historycznych reguł”. Brak cech dystynktywnych praktyki, które zabezpieczyłyby ją przed nieuniknioną redukcją do struktury, oraz brak rozwiniętej koncepcji wpływu praktyk na formowanie się i przekształcanie samych struktur, powoduje niemożliwość uchwycenia kluczowych dla KAD mechanizmów zachodzenia zmian, a tym samym odpowiedzi na pytanie nie tylko o warunki możliwości utrzymywania się tego, co jest, ale również pojawienia się alternatyw. W ujęciu KAD natomiast struktury są jednocześnie reprodukowane oraz modyfikowane w praktykach dyskursywnych. Kluczową teoretycznie kwestią staje się zatem opisanie przyczyn oraz sposobu zachodzenia tej dynamiki (Fairclough, 2009: 58).

Przyjęcie „konstytutywnej” wizji dyskursu oraz koncepcji kształtowania się w praktykach dyskursywnych przedmiotów oraz społecznych podmiotów wymaga, zdaniem Fairclougha, włączenia – często odrzucanej w poststrukturalistycznych teoriach dyskursu – idei zakorzenionych w materialnej rzeczywistości i w ukonstytuowanych już obiektach i podmiotowościach ograniczeń. Z tej perspektywy przeceniająca konstytutywne efekty dyskursu teoria Foucaulta nie radzi sobie z mniej schematyczną wizją wpływu praktyk dyskursywnych na społeczne tożsamości, które powstają na skutek interakcji z tym, co już zostało uformowane. Jak podkreśla Fairclough, społeczne podmioty nie są jedynie pasywnym przedmiotem dyskursywnych mechanizmów pozycjonowania, ale zdolnymi do działania agensami, negocjującymi swoje relacje z różnymi typami dyskursów, które mają do dyspozycji, i z których korzystają. Z tego względu konstruktywna wizja dyskursu powinna być raczej podejmowana z punktu widzenia relacji dialektycznej – między praktykami dyskursywnymi a ukonstytuowaną już rzeczywistością (Fairclough, 2009: 60–61).

Jedną z podstawowych cech charakterystycznych KAD jest tym samym dialektyczna koncepcja rzeczywistości społecznej (Harvey, 1996), opierająca się na przekonaniu o istnieniu zapośredniczonego związku między praktykami dyskursywnymi oraz obszarami, czy kontekstami, w jakich dokonuje się działanie i w których jest ono osadzone (takimi jak: ramy instytucjonalne, społeczna struktura, czy zróżnicowane sytuacje społeczne) (Weiss, Wodak, 2007: 22; Fairclough, 2001: 30).

Jak piszą Weiss i Wodak, „[z] jednej strony dyskursy są kształtowane przez sytuacyjny, instytucjonalny oraz społeczny kontekst, z drugiej natomiast, same dyskursy wpływają na dyskursywne, oraz niedyskursywne procesy i działania społeczne” (Weiss, Wodak, 2007: 22). W krytycznej analizie dyskursu jest on, na najbardziej ogólnym poziomie, rozumiany zatem jako społeczna praktyka, dla konstytucji której kluczowe są nie tylko działania agensów społecznych, ale również ich strukturalne ograniczenia (Fairclough, 2001: 23).

Chociaż badania na obszarze KAD nie są, w takim stopniu jak teoria Laclau i Mouffe, czy Foucaulta, skoncentrowane na analizie procesów tożsamościowych (tak jak na kwestii zmiany), to jednak rozwijana w jej ramach koncepcja dyskursywnego procesu konstruowania rzeczywistości zawiera – jako jeden z kluczowych – ten właśnie element.

Fairclough wyróżnia trzy podstawowe przedmioty oddziaływania dyskursywnego. Są nimi, po pierwsze, społeczne tożsamości, pozycje podmiotowe, społeczne podmioty oraz typy „ja”, po drugie, społeczne relacje, i po trzecie, systemy wiedzy oraz wierzeń. Wszystkie one pozostają w ścisłej relacji z potrójnie rozumianą rolą języka, wyprowadzoną z Hallidayowskiej koncepcji funkcji językowych: „tożsamościowej”, która odpowiada procesowi dyskursywnej konstytucji tożsamości społecznych, „relacyjnej”, odnoszącej się do sposobów ustanawiania i negocjowania społecznych relacji między uczestnikami dyskursu, oraz „ideacyjnej”, opisującej praktykę oznaczania świata, jego procesów, bytów oraz relacji (Fairclough, 2001: 23).

Sam dyskurs natomiast stanowi w KAD praktykę reprezentującą i formującą przedmioty oraz pozycjonującą ludzi jako podmioty społeczne (Fairclough, 2009: 3–4)⁹. Oznacza, że to, co indywidualne, zawsze ułożone jest w tym, co

⁹ Przedstawieniową i formatywną właściwość dyskursu Fairclough opisuje w następujący sposób: „Dyskursy uznają za zróżnicowane sposoby reprezentacji różnych aspektów świata materialnego (procesy, relacje oraz struktury), mentalnego (myśli, odczucia, wierzenia) oraz społecznego. Ta wielość przedstawień oraz przedmiotów dyskursywnego oddziaływania powoduje konieczność uwzględnienia w empirycznej analizie relacji między odmiennymi dyskursami. Ich zróżnicowanie zależy przy tym od uwarunkowanych przez pozycje podmiotowe, społeczne i jednostkowe tożsamości czy relacje interpersonalne, relacje ludzi do świata. W wyniku tego dyskursy nie przedstawiają po prostu świata takiego jakim jest (czy raczej jakim jest postrzegany), ale są projektujące, zawierają element wyobrazeniowy oraz przedstawiają światy możliwe, umożliwiając tym samym projekcję zmiany społecznej. Relacje między różnymi dyskursami stanowią istotny element relacji między ludźmi. Dyskursy mogą się uzupełniać, rywalizować ze sobą oraz dominować. Składają się na zasoby, z których ludzie korzystają w trakcie wzajemnych interakcji – izolacji, kooperacji, rywalizacji i dominacji – oraz umożliwiają odnajdywanie nowych sposobów wzajemnego odnoszenia się do siebie” (Fairclough, 2004: 124). Zagadnienie wspomnianych tutaj „pozycji podmiotowych” oraz „zasobów”, zostanie rozwinięte w dalszej części artykułu.

społeczne, a to, co społeczne, stanowi kluczowy warunek indywidualnego działania: „jednostki są zdolne do działania o tyle, o ile uwewnętrznione społeczne konwencje na to działanie zezwalają” (Fairclough, 2001: 23). Jak pisze Fairclough, „[t]ym, co po części założone jest w pojęciu społecznej praktyki, to to, że ludzie są zdolni do działania przez bycie ograniczanymi: ludzie są zdolni do działania pod warunkiem, że działają wewnątrz ograniczeń określanych przez typy praktyk oraz rodzaje dyskursów” (Fairclough, 2001: 23).

Widać zatem wyraźnie, że wprawdzie w procesie konstytuowania rzeczywistości kluczową rolę odgrywają praktyki dyskursywne, to jednak trudno mówić tutaj o całkowicie niezależnym procesie dyskursywnej kreacji. Przeciwnie, aktualne praktyki dyskursywne realizują się na tym, co uprzednio ukonstytuowało się jako materialna społeczna rzeczywistość i pozostają z nią w ścisłej relacji dialektycznej (Fairclough, 2009: 60). Co więcej, to właśnie moc twórcza praktyk dyskursywnych wynika z tych wymiarów społecznej struktury, które stanowią ich bezpośrednio lub pośrednio ograniczenia: normy i konwencje, stojące za nimi relacje, tożsamości oraz instytucje (Fairclough, 2009: 64).

Podobna idea relatywnych ograniczeń obecna jest, co prawda, także w teorii dyskursu Laclau. Jego zdaniem nie wszystko może stać się przedmiotem identyfikacyjnej inwestycji. Decyduje o tym istniejący, konkretny, historycznie określony porządek normatywny, który ustala granice arbitralności reprezentacji (Szkudlarek, 2016: 100). Stwierdzenie to wydaje się jednak raczej trudne do operacjonalizacji – przyjmuje bowiem stopień ogólności, który w ostatecznym rozrachunku nie jest w stanie niczego wytłumaczyć.

W krytycznej analizie dyskursu natomiast, z racji obecnego tu założenia o znaczeniu dyskursywnych i niedyskursywnych procesów (Fairclough 2001; 2004; 2009) w konstytucji tego, co społeczne, oraz indywidualnych i zbiorowych tożsamości, a także koncentracji na zagadnieniu zmiany oraz jej strukturalnych i bardziej lokalnych warunków możliwości, problem ten staje się jednym z kluczowych elementów badania dyskursu. Opisana wcześniej koncepcja ograniczeń, rozpatrywana jest w KAD w dwóch obszarach: niedyskursywnym i dyskursywnym.

W odniesieniu do pierwszego z wymienionych Fairclough pisze, że doświadczanie tego, co społeczne, oraz zróżnicowanych instytucji, w których przebiega działanie, jest strukturowane przez „porządek społeczny” – zasadę demarkacyjną, dzielącą konkretną przestrzeń społeczną na różne typy zawartych w niej sytuacji, związanych z podobnie zróżnicowanymi typami praktyk. W wypadku zjawisk dyskursywnych natomiast zasadą taką jest „porządek dyskursu”, który z kolei strukturuje przestrzeń dyskursywną wedle różnych typów dyskursu. Rozpatrywanie konkretnej, czy aktualnej, praktyki społecznej i analogicznie konkretnego, aktual-

nego dyskursu, nie może się zatem dokonywać bez odniesienia do wcześniej wymienionych (Fairclough, 2001: 24).

Nie oznacza to jednak, że w obu wypadkach mamy do czynienia z determinacją jednokierunkową. Jakakolwiek możliwość zmiany wynika z bowiem relacji zwrotnej: społeczna struktura, tak jak i porządek dyskursu, stanowią jednocześnie produkt społecznych praktyk oraz związanych z nią konkretnych sytuacji, w których zachodzi działanie i typów dyskursów wraz z aktualnie powstającymi dyskursami. Oba obszary – dyskursywny i niedyskursywny – pozostają też we wzajemnej relacji dialektycznej. Społeczna struktura determinuje i jednocześnie jest efektem działania dyskursu (dotyczy to również wymienionych ich „niższych” poziomów) (Fairclough, 2001: 31).

Jakie jest jednak w tym wszystkim miejsce podmiotu, a tym samym indywidualnych i zbiorowych procesów tożsamościowych? Przedstawiciele KAD, podobnie jak Laclau czy Foucault, używają kategorii pozycji podmiotowych, która pozwala, ich zdaniem, uchwycić zjawisko związanych z działaniem dyskursywnych ograniczeń. Jak wcześniej podkreślałam, ograniczenia takie stanowią warunek możliwości samego działania, decydując tym samym o kreatywności podmiotów, a w dalszej perspektywie – o możliwości zmiany, również na poziomie strukturalnym.

W takiej sytuacji zróżnicowane typy dyskursów, jako z jednej strony ograniczające, stanowią jednocześnie rodzaj używanych przez podmioty zasobów. Oznacza to, że w procesie produkcji, dystrybucji czy interpretacji dyskursów ludzie korzystają z porządków dyskursu i praktyk dyskursywnych, które stanowią formę uprzednio zinternalizowanych, poznawczych „zasobów uczestników”. W wyniku internalizacji osadzają się one w „głowach ludzi”, decydując o ich zróżnicowanym społecznym i dyskursywnym działaniu. Zróżnicowanym, ponieważ opisywane zasoby, ze względu na swoje społeczne korzenie, zależą od immanentnych rzeczywistości społecznej relacji władzy, które determinują ich nierówną transmisję oraz dystrybucję (Fairclough, 2001: 20). Innymi słowy: „zasoby uczestników” oraz określona postać społecznej praktyki (np. obecne w rzeczywistości społecznej nierówności i ich konsekwencje), od której zależy internalizacja oraz sposób wykorzystywania zasobów i w ramach której realizuje się produkcja oraz interpretacja dyskursu i wiedzy, stanowią rodzaj warunkujących działanie konstytutywnych ograniczeń.

Kolejnym ograniczeniem jest kontekst lub sytuacja, w której ma miejsce praktyka społeczna lub praktyka dyskursywna. Podobnie jak w wypadku opisanych „zasobów uczestników”, wykorzystywana jest tutaj „mapa mentalna” porządku społecznego – będąca wynikiem uprzedniej internalizacji możliwych interpretacji, dotyczących tego czym jest dany kontekst lub sytuacja (Fairclough, 2009: 82).

Alternatywną wersję tej logiki stanowi koncepcja „modeli mentalnych” Van Dijka, która bardziej niż poprzednia wyodrębnia rolę, jaką w procesach dyskursywnych odgrywa równie dyskursywnie konstruowana wiedza uczestników. Podobnie jak we wcześniejszym przykładzie, u jej podstaw stoi przekonanie o zależności rozumienia i produkcji dyskursu od kontekstu (Van Dijk, 2005: 71).

Zdaniem Van Dijka określenie kontekstu w kategoriach środowiska, czy sytuacji, w jakich używany jest język, nie wystarcza, ze względu na niedostatecznie ujętą koncepcję oddziaływania kognitywnego. Tymczasem głównym problemem jest tutaj relacja zależności, jaka zachodzi między kontekstem a konkretnym dyskursem obecnym w tekstach czy komunikacji społecznej. Próba wytłumaczenia tej zależności popada jednak w niebezpieczeństwo deterministycznej redukcji, jeśli brakuje w niej terminu pośredniczącego. W ujęciu Van Dijka funkcję tę spełnia koncepcja „modelu mentalnego” (Van Dijk, 2005: 74–75). Buduje się ona na założeniu, że agensi posiadają mentalną reprezentację na temat własności sytuacji społecznej, w której działają, którą wytwarzają albo w ramach której rozumieją i interpretują teksty i wypowiedzi.

Istotnym elementem tak zdefiniowanych modeli jest z kolei wiedza. Jak pisze Van Dijk, „wiedza jest wszechobecna w procesach dyskursywnych” (Van Dijk, 2005: 71). Oznacza to, że rozumienie i wytwarzanie dyskursów (rozumienie słów i zdań, wytwarzanie sensu, tworzenie makrostruktur semantycznych) zależy od wspólnej dla ludzi wiedzy. Użytkownicy języka potrzebują więc, po pierwsze, ogólnej wiedzy o świecie, po drugie, wiedzy o konkretnej sytuacji komunikacyjnej i wreszcie, po trzecie, wiedzy o wiedzy, którą nawzajem posiadają – uczestnicy jakiegokolwiek sytuacji dyskursywnej muszą nieustannie przedstawiać sobie wiedzę na temat innych uczestników, czy samej sytuacji dyskursywnej, w której uczestniczą (Van Dijk, 2005: 71–72).

Stosowanie tego założenia w KAD oznacza badawczą koncentrację nie tylko na społecznych warunkach możliwości oraz efektach pracy struktur dyskursywnych, ale również w socjokognitywnym aspekcie tych procesów. Poznanie, realizujące się w kontekście podzielanych przez daną społeczność przekonań, oznacza bowiem proces wzajemnego oddziaływania między dyskursem a społeczeństwem. Struktury poznawcze ujmowane są zatem jednocześnie na poziomie indywidualnym i społecznym (w kontekście władzy ideologii, norm, i wartości) (Van Dijk, 2005: 87).

Należy jednak podkreślić, że sam proces dyskursywnego formowania społecznej wiedzy, a tym samym pośrednio, społecznych tożsamości, nie jest jednorodny, ale zależny od zakładanego w tym procesie odbiorcy/podmiotu, rozumianych w kategoriach konkretnej pozycji podmiotowej. Immanentne praktykom społecz-

nym oraz dyskursywnym relacje władzy oraz ideologie decydują o tym, kto i w jaki sposób może korzystać z dostępnego uniwersum dyskursywnego (por. Fairclough, 2009).

Jak pokazuje Fairclough, społeczny i indywidualny odbiór dyskursów zależy od zawartych w nich konkretnych zasad interpretacyjnych (określanych jako koherencja). W takim ujęciu dyskurs ma znaczenie dla tego, kto jest w stanie mu to znaczenie nadać, a tym samym podążać za skierowanymi właśnie do niego zasadami odbioru. Tym samym zawarte w dyskursach pozycje podmiotowe do pewnego stopnia interpelują konkretne podmioty, a więc zdolne do ich użycia (Fairclough, 2009: 73–74). Oznacza to, że konstruowany dyskursywnie dostępny „repertuar tożsamościowy” jest na najbardziej fundamentalnym poziomie, a więc procesu produkcji, społecznie ograniczany. Mechanizm ten, chociaż nie jest rozumiany na zasadzie jednokierunkowej determinacji, może jednak z powodzeniem tłumaczyć, z jakiego powodu pewne opcje tożsamościowe nie tylko mają większy potencjał do lokowanych w nich libidalnych inwestycji, ale również dlatego określone grupy ludzi są skłonniejsze niż inne na takie inwestycje się zdecydować.

Kwestia bezpośredniego związku między zasobami reprezentacyjnymi a formowaniem się konkretnych tożsamości wymaga więc analitycznego uwzględnienia nie tylko symbolicznego/dyskursywnego a publicznie dostępnego repertuaru tożsamościowego, ale również konkretnych strukturalnych i materialnych warunków danego kontekstu społeczno-historyczno-politycznego oraz aktualnej społecznej stratyfikacji. Jak podkreśla Gunther Kress, w analogii do przywoływanego wcześniej Fairclougha, zasoby językowe i dyskursywne są, podobnie jak zasoby kulturowe i ekonomiczne, nierówno dystrybuowane i zależą od klasowych, genderowych, wiekowych, etnicznych, rasowych, profesyjnych czy nawet religijnych determinantów (Kress, 1996: 16).

Proces formowania się indywidualnego i zbiorowego habitusu nie jest zatem całkowicie plastyczny. To, w jaki sposób dane narzędzie reprezentacyjne zostanie wykorzystane w projekcie tożsamościowym, jest zwykle skutecznie ograniczane. Z drugiej strony, silnemu zróżnicowaniu podlega również transformatywny – jeżeli chodzi o tożsamość i produkcję podmiotowości – potencjał zasobów reprezentacyjnych, które pozostają w dyspozycji zróżnicowanych grup społecznych (Kress, 1996: 27). Podobnie jak w wypadku procesów tożsamościowych, nie jest on całkowicie plastyczny w „użyciu” – zasoby reprezentacyjne zawierają w sobie, przedstawiają i ucieleśniają, zdeponowaną w nich, bogatą społeczną historię oraz historię własnej produkcji, która dodatkowo ogranicza ich społeczne i indywidualne zagospodarowanie (Kress, 1996: 18).

Zakończenie

Zaprezentowane w artykule teoretyczne i metodologiczne podejście do tożsamościowo zorientowanych badań edukacyjnych nie wyczerpuje oczywiście zróżnicowanego i obfitującego w nowatorskie rozwiązania repertuaru możliwych, krytycznie zorientowanych analiz dyskursywnych. Nie jest zapewne również perspektywą optymalną do badania procesów konstruowania się tożsamości w dyskursie oraz za jego pomocą, czy też dzięki sile oddziaływania praktyk dyskursywnych. Pozwala jednak spojrzeć – teoretycznie i metodologicznie – na istotny dla pedagogiki proces konstruowania się tożsamości w sposób jednocześnie bardziej złożony i wrażliwy na kluczowe dla niego procesy i zjawiska społeczne, a tym samym uniknąć niepotrzebnych redukcji, hipostaz oraz praktyk wytwarzania teoretycznie atrakcyjnych artefaktów czy heurystycznych fikcji.

Literatura

- Bellier I. (2005). *Anthropology of institutions and discourse analysis. Looking into interdisciplinarity*. [W:] P. Chilton, R. Wodak (eds.). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam, Philadelphia.
- Berger P.L. (1985). *Tożsamość jako problem socjologii wiedzy*. [W:] A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżnik, S. Rainko (red.). *Problemy socjologii wiedzy*. Warszawa.
- Bernatein B. (2001). *From pedagogies to knowledges*. [W:] A. Morais, I. Neves, B. Davies, H. Daniels (eds.). *Towards A Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York.
- Billing M. (2007). *Critical discourse analysis and the rhetoric of critique*. [W:] G. Weiss, R. Wodak (eds.). *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York.
- Boryczko M. (2015). *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*. Gdańsk.
- Bridges D. (2008). *Educationalization: on the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems*. „Educational Theory” vol. 58(4).
- Cackowska M., Kopciwicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T. (2012). *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk.
- Chiapello E., Fairclough N. (2002). *Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism*. „Discourse and Society” vol. 13 (2).
- Chilton P. (2005). *Missing links in mainstream CDA. Module, blends and the critical instinct*. [W:] P. Chilton, R. Wodak (eds.). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Discourse Approaches to Politics, Society and Culture*, Amsterdam, Philadelphia.
- Chouliaraki L. (1998). *Regulation in progressivist pedagogic discourse: individualized teacher-pupil talk*. „Discourse & Society” vol. 9(1).

- Chouliaraki L. (2008). *The media as moral education: mediation and action*. „Media, Culture & Society” vol. 30(6).
- Chouliaraki L., Fairclough N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh.
- Czech-Włodarczyk C. (2012). *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie*. Kraków.
- Czyżewski M. (2013). *W kręgu społecznej pedagogii*. „Societas/Communitas. Pedagogizacja Życia Społecznego” nr 2(16).
- Czyżewski M., Franczak K., Nowicka M., Stachowiak J. (red.). (2014). *Dyskurs elit symbolicznych. Próba diagnozy*. Warszawa.
- Czyżewski M., Marynowicz-Hetka E., Woroniecka G. (2013). „Societas/Communitas. Pedagogizacja Życia Społecznego” nr 2(16).
- Depaepe M., Smeyers P. (2008). *Educationalization as an ongoing modernization process*. „Educational Theory” vol. 58(4).
- Dobrołowicz J. (2013). *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków.
- Fairclough N. (1999). *Critical and descriptive goals in discourse analysis*. [W:] N. Fairclough (ed.). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, London and New York.
- Fairclough N. (2001a). *Critical discourse analysis as a method in social scientific research*. [W:] M. Meyer, R. Wodak (eds). *Methods of Critical Discourse Analysis, London, Thousand Oaks*. New Delhi.
- Fairclough N. (2001b). *Language and Power*. London.
- Fairclough N. (2004). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London and New York.
- Fairclough N. (2004a). *Semiotic aspects of social transformation and learning*. [W:] R. Rogers (ed.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, Mahwah, New Jersey, London.
- Fairclough N. (2005). *Critical discourse analysis in transdisciplinary research*. [W:] P. Chilton, R. Wodak (eds.). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam, Philadelphia.
- Fairclough N. (2009). *Discourse and Social Change*. Cambridge.
- Fairclough N. (źródło internetowe). *Discourse in Processes of Social Change: „Transition” in Central and Eastern Europe*. http://www.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/fairclough2.pdf, dostęp: 22.11.2007.
- Fairclough N., Wodak R. (2007). *Critical discourse analysis*. [W:] Van Dijk T.A. (ed.). *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Gee J.P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London and New York.
- Gouveia C.A.M. (2007). *Critical discourse analysis and the development of the new science*. [W:] G. Weiss, R. Wodak (eds.). *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York.
- Harvey D. (1996). *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Oxford.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa.
- Howarth D. (2008). *Dyskurs*. Warszawa.
- Howarth D., Norval A., Stavrakakis Y. (2000). *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, Hegemonies and Social Changes*. Manchester and New York.
- Klus-Stańska D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. [W:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa.
- Kress G. (1996). *Representational resources and the production of subjectivity. Questions for the theoretical development of critical discourse analysis in a multicultural society*. [W:] C.R. Caldas-Coul-

- thard, M. Coulthard (eds.). *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London and New York.
- Laclau E. (1990). *New Reflections on the Revolution our Time*. London, New York.
- Laclau E. (2009). *Rozum populistyczny*, tłum. A. Alchimowicz, J. Dąbrowska-Patalon, J. Hajduczenia, E. Okroy, E. Okroy, K. Pękała, Ł. Stankiewicz, P. Stańczyk, T. Szkudlarek, M. Tomczak. Wrocław.
- Laclau E., Mouffe Ch. (2007). *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak. Wrocław.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków.
- Marzec W. (2011). *Poststrukturalistyczna teoria dyskursu i empiryczne badania społeczne*. „Praktyka Teoretyczna” nr 4.
- Marzec W. (2013). *Psychoanaliza dyskursu? Wstępne uwagi o problemach z procedurą badawczą w „postpsychoanalitycznych” naukach społecznych*. „Śląskie Studia Polonistyczne” nr 1 (3).
- Luke A. (1995–1996). *Text and discourse in education. An introduction to critical discourse analysis*. „Review of Research in Education” vol. 21.
- Meyer M. (2001). *Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA*. [W:] M. Meyer, R. Wodak (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000). *Pedagogika*. Warszawa.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2011). *Pedagogika dyskursywna. Nadzieje i możliwości*. [W:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.). *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*. Wrocław.
- Ostrowicka H. (2014). *Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu*. „Forum Oświatowe” nr 2 (32).
- Ostrowicka H. (2016). *Przemysłość z Michelelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków.
- Popow M. (2015). *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych*. Poznań.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Rogers R. (ed.) (2004). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, New Jersey, London.
- Rogers R. (2004a). *Setting an agenda for critical discourse analysis in education*. [W:] R. Rogers (ed.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, New Jersey, London.
- Singh P. (2014). *Totally Pedagogised Society: Contributions to Critical Policy Studies. Educationalization, Pedagogisation and Globalisation, Paper prepared for the 8th International Basil Bernstein Symposium 2014, at Nanzan University's Nagoya Campus*. Nagoya, Japan, 8–12 July.
- Smeyers P., Depaepe M. (eds.). (2008). „Educational Research: The Educationalization of Social Problems” vol 3.
- Starego K. (2011). *Między „strukturą” a „działaniem” – psychoanalityczna koncepcja „fantazmatu” w jakościowych badaniach społecznych*. [W:] A. Gajdzica, A. Minczanowska, M. Stokłosa (red.). *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych*. „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk”, z. 15, Kraków.
- Starego K. (2012). *Dyskurs*. [W:] M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek. *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk.

- Starego K. (2012a). *Krytyczna Analiza Dyskursu w badaniach nad ukrytym programem szkolnym*. [W:] P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.). *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*. Wrocław.
- Starego K. (2012b). *Kontrola interpretacji i interpelacja podmiotów. Możliwość zastosowania Krytycznej Analizy Dyskursu w badaniu podręczników szkolnych (na przykładzie wyników badań dyskursu wybranych podręczników Wiedzy o społeczeństwie)*. „Ars Educandi” t. 9.
- Starego K. (w druku). *Krytyczna Świadomość Językowa i Pozytywna Analiza Dyskursu. Czyli o edukacyjnych implikacjach i „budujących” projektach pedagogicznych, krytycznie zorientowanych teorii dyskursu*. „Problemy Wczesnej Edukacji”.
- Szkudlarek T. (2007). *Empty signifiers, education and politics*. „Studies in Philosophy and Education” vol. 26(3).
- Szkudlarek T. (2008). *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury)*. „Forum Oświatowe. Numer specjalny. Studia z posthumanistycznej teorii podmiotu”.
- Szkudlarek T. (2011). *Semiotics of identity: politics and education*. „Studies in Philosophy and Education” vol. 30(2).
- Szkudlarek T. (2013). *Introduction – education and the political*. [W:] T. Szkudlarek (ed.). *Education and the Political*. Rotterdam, Boston, Taipei.
- Szkudlarek T. (2016). *On the Politics of Educational Theory: Rhetoric, Theoretical Ambiguity, and the Construction of Society*. London, New York.
- Tomanek P. (2005). *O swoistości socjologicznej analizy dyskursu*. [W:] A. Horolets (red.) *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*. Toruń.
- Van Dijk T.A. (2001). *Multidisciplinary CDA: a plea for diversity*. [W:] M. Meyer, R. Wodak (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Van Dijk T.A. (2005). *Contextual knowledge management in discourse production. A CDA perspective*. [W:] P. Chilton, R. Wodak (eds.). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Discourse Approaches to Politics, Society and Culture*. Amsterdam, Philadelphia.
- Van Dijk T.A. (2007). *The discourse – knowledge interface*. [W:] G. Weiss, R. Wodak (eds.). *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York.
- Van Leeuwen T. (2005). *Three models of interdisciplinarity*. [W:] P. Chilton, R. Wodak (eds.). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. (eds.). Amsterdam, Philadelphia.
- Weiss G., Wodak R. (2007). *Introduction: theory, interdisciplinarity and critical discourse analysis*. [W:] G. Weiss, R. Wodak (eds.). *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York.
- Wodak R. (2001). *What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments*. [W:] M. Meyer, R. Wodak (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Woynarowska A. (2010). *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*. Kraków.
- Zamojska E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań.