

Helena Ostrowicka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Wydział Pedagogiki i Psychologii

Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu

ABSTRAKT: Podstawowym celem tekstu jest namysł nad statusem i znaczeniem kategorii dyskursu w języku i w badaniach pedagogicznych. Artykuł składa się z dwóch zasadniczych części. Część pierwsza zawiera opis ogólnych trudności związanych z porządkowaniem rozległego obszaru badań nad dyskursem; część druga poświęcona jest statusowi badań nad dyskursem w polskiej pedagogice oraz analizie treści i zakresu pojęcia dyskursu edukacyjnego. W rezultacie, opisane zostały trzy ujęcia definicyjne: archeologiczne, instytucjonalne i interakcyjne oraz możliwości konstruowania w ich ramach map pojęciowych. Artykuł kończy próba podsumowania rozważań w kontekście koncepcji dyskursywnego konstruowania przedmiotu pedagogiki współczesnej.

SŁOWA KLUCZOWE: dyskurs, analiza dyskursu, dyskurs edukacyjny, badania edukacyjne.

Kontakt:	Helena Ostrowicka hostrowicka@ukw.edu.pl
Jak cytować:	Ostrowicka, H. (2014). Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(52), 47-68. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/228
How to cite:	Ostrowicka, H. (2014). Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(52), 47-68. Retrieved from: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/228

Choć wielu badaczy deklaruje przywiązanie do interdyscyplinarnego rozumienia kategorii dyskursu, możemy zauważyć, iż w „dyskursie o dyskursie” werbalizowana jest potrzeba namysłu nad osobliwościami analizy dyskursu w ramach poszczególnych dyscyplin naukowych. Efektem tego są „programy” i konceptualizacje, np. socjologicznej analizy dyskursu (SAD; np. Grzymała-Kazłowska, 2004; Horolets, 2008; Pawliszek, Rancew-Sikora, 2012), psychologicznej analizy dyskursu (psychologii dyskursywnej; Kurcz, Okuniewska, 2011; Parker, 1999; Potter, Wetherell, 1987), politycznej analizy dyskursu (Leipold, Winkel, 2013), a także pedagogiki dyskursywnej (Nowak-Dziemianowicz, 2011). Każda z dziedzin i dyscyplin naukowych wypracowuje adekwatne dla własnego obszaru zainteresowań badawczych pojęciowo-teoretyczne koncepcje dyskursu. Podstawowym celem tekstu jest namysł nad statusem i znaczeniem studiów nad dyskursem na gruncie rodzimych badań edukacyjnych. Rozważania te byłyby jednak niepełne, gdyby pominąć problem wieloznaczności samej kategorii dyskursu i badań nazywanych „analizą dyskursu”. W tym sensie artykuł ma być głosem w dyskusji nad osobliwościami analizy dyskursu w perspektywie pedagogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem polskiego kontekstu. Proponowana tu narracja składa się zatem z dwóch zasadniczych części. W pierwszej koncentruję się na wskazaniu ogólnych trudności związanych z porządkowaniem rozległego obszaru badań nad dyskursem; w drugiej, spoglądając z perspektywy kategorii instytucjonalizacji, zaczynam od próby omówienia statusu badań nad dyskursem w polskiej pedagogice, by ostatecznie skoncentrować się na analizie treści i zakresu pojęcia dyskursu edukacyjnego. W rezultacie, wskazuję na trzy ujęcia definicyjne: archeologiczne, instytucjonalne i interakcyjne oraz możliwości konstruowania w ich ramach map pojęciowych. Artykuł kończę próbą podsumowania rozważań w kontekście koncepcji dyskursywnego konstruowania przedmiotu pedagogiki współczesnej.

DYSKURS I ANALIZA DYSKURSU

Badaniom dyskursu w nauce towarzyszy niezwykła różnorodność a uporządkowanie tego terenu wydaje się zadaniem niezwykle złożonym i trudnym. W ograni-

czonych ramach artykułu nie aspiruję do wyczerpującego ujęcia tematu, lecz chcę uwypuklić te trudności, które wiążą się z co najmniej trzema sprawami:

1. wieloznacznością terminu „dyskurs”;
2. zróżnicowaniem metodologicznym badań nazywanych „analizą dyskursu” oraz
3. głównym przedmiotem zainteresowań badaczy dyskursu, w tym również badaczy dyskursu edukacyjnego.

Polisemiczność terminu „dyskurs”

Zacznijmy od wieloznaczności terminologicznej. Zgodnie z łacińską etymologią, *discurrere*, *discursus* można rozumieć jako *biegać tam i z powrotem*, *biegać w różnych kierunkach*, a następnie także *odbiegać od siebie* w odniesieniu do różnych poglądów czy punktów widzenia jednostek w sensie sporu, dialogu czy rozważającego i polemicznego dyskusowania. W tym znaczeniu, pojęcie dyskursu używane było aż do XX wieku przede wszystkim w rozprawach i filozoficznych rozważaniach. Takie rozumienie dyskursu pozostaje aktualne również dzisiaj, gdy myślimy o rozprawie zbudowanej według określonych kanonów (Heinemann, 2012). Według *Słownika współczesnego języka polskiego* (Dunaj, 1996) dyskurs oznacza rozmowę, dyskusję, przemowę. Wyniki analizy praktyki językowej ujawniają kilka różnych zastosowań tego terminu w potocznej polszczyźnie:

- » dyskurs jako język w użyciu, np. dyskurs debat sejmowych;
- » dyskurs jako sposób używania języka charakterystyczny dla określonej osoby, zbiorowości lub instytucji, np. dyskurs akademicki;
- » dyskurs jako zdarzenie komunikacyjne o charakterze jednostkowym;
- » dyskurs jako interakcja między jednostkami lub grupami, między jednostką a grupą, utożsamiany z wymianą opinii, debatą, dyskusją;
- » dyskurs jako sposób użycia język, który jest charakterystyczny dla określonej sytuacji społecznej, np. dyskurs lekcji w szkole;
- » dyskurs jako zespół wartości oraz poglądów na jakiś temat wraz ze specyficznym sposobem ich wyrażania, np. dyskurs neoliberalny (Lisowska-Magdziarz, 2006).

Wychodząc poza kontekst użycia słowa „dyskurs” w języku polskim, należy również wspomnieć o polisemiczności tego terminu w różnych obszarach językowych i tradycjach historyczno-lingwistycznych, ponieważ tradycje te kształtują sposób recepcji „zwrotu dyskursywnego” w badaniach prowadzonych na gruncie polskim. Rozwój badań nad dyskursem w naukach społecznych doprowadził do radykalnych zmian w potocznym rozumieniu tego terminu (Howarth, 2008). Ruth Wodak (2011) zauważa, iż w badaniach brytyjskich pojęcie dyskursu jest często używane jako synonim tekstu w znaczeniu codziennej komunikacji językowej, natomiast w ujęciach francuskojęzycznych uwaga skoncentrowana jest raczej na związkach języka, myślenia i wiedzy. W nurcie anglosaskim, zdaniem Haliny Grzmil-Tylutki (2010), szczególnie wpływ na kierunek rozwoju analizy dyskursu wywarła tradycja antropologiczna i etnologiczna oraz badania nad językiem mówionym, natomiast w nurcie

francuskim – tradycja badań filologicznych, badań tekstów, a także zakorzenienie w filozofii, historii i psychoanalizie. Anglosaską perspektywę prezentuje m.in. Anna Duszak (1998), dla której dyskurs jako „język w użyciu” wyraża procesy „tworzenia i odbierania tekstów” (s. 18).

W tym kontekście pojawia się również pytanie o relacje terminu „dyskurs” do treści i zakresu pojęć: język, mowa, tekst, wypowiedź. W naukach humanistycznych, w zależności od przedmiotu badań oraz przyjętych założeń epistemologicznych i ontologicznych, można spotkać zróżnicowane propozycje i rozstrzygnięcia dotyczące tego zagadnienia. Pogłębiona analiza problemu relacji między pojęciem dyskursu a terminami pokrewnymi nie jest jednak celem tego artykułu. Zadanie takie zostało podjęte w wielu pracach z zakresu językoznawstwa, teorii literatury i nauk społecznych (np. Howarth, 2008; Stasiuk, 2003; Witosz, 1997). Przywołam w tym miejscu stanowisko Grzmil-Tylutki (2010), zdaniem której dyskurs należy umiejscowić pomiędzy Saussure’owskimi kategoriami *langue* a *parole*. Tak rozumiany dyskurs

choć związany z użyciem języka, nie jest jednostkową mową, *parole*. Nie należy bowiem do osoby; odwrotnie, to osoba należy do dyskursu w chwili, gdy przyjmuje określone role społeczne. W dyskursie podmiot przestaje być indywidualnością, stając się elementem miejsca podmiotowego wyznaczonego przez zinstytucjonalizowane relacje dyskursywne (Grzmil-Tylutki, 2010, s. 11).

Dyskurs, choć funkcjonuje intersubiektywnie, nie może też być utożsamiany z językiem, gdyż „nie jest abstrakcyjnym systemem znaków i reguł ich łączności” (Grzmil-Tylutki, 2010, s. 10). W niektórych ujęciach dyskurs staje się synonimem Saussure’owskiej „mowy” (np. Duszak, 1998, s. 198), tudzież tekstu, np. we wcześniejszych pracach polskich tekstologów (Boniecka, 1999). Syntezy różnych rozwiązań problemu relacji między pojęciami: tekst, wypowiedź, dyskurs dokonała Bożena Witosz (1997), wyodrębniając cztery następujące propozycje:

1. Wszystkie wymienione pojęcia posiadają pokrywające się zakresy, a wybór któregoś z terminów jest wyznaczony względami pozametodologicznymi, na przykład przyzwyczajeniem, względami stylistycznymi (stanowisko, np. Michaiła Bachtina).
2. Pojęciem tekstu określa się komunikaty pisane, natomiast terminy „wypowiedź”/„dyskurs” dotyczą komunikatów ustnych (według np. Paula Ricoeura, Jacquesa Derridy).
3. Tekst ma charakter ponadindywidualny, abstrakcyjny, natomiast dyskurs/wypowiedź indywidualny i konkretny (stanowisko Teuna A. van Dijka).
4. Tekst jest traktowany jako element aktu mowy, nie różnicuje się zakresów terminów „wypowiedź” i „tekst” (koncepcje Johna L. Austina i Johna R. Searle’a).

W ujęciach socjologicznych i filozoficznych teksty oraz wypowiedzi są na ogół postrzegane w relacji hierarchicznej jako wytwór lub „śląd” nadrzędnego wobec nich dyskursu (Grzymała-Kazłowska, 2004). Dokonując pewnej generalizacji, możemy stwierdzić, że zastosowanie terminu *dyskurs* na gruncie języka polskiego i w praktyce badawczej, a także relacje między kategoriami dyskursu, tekstu, wypowiedzi, jest

pochoďną wieloznaczności tych terminów obecnej w rŃżnych obszarach językowych i w rŃżnych tradycjach badawczych. Sytuacja taka generuje potrzebę kaźdorazowego osadzenia w określonym paradygmacie naukowym i (samo)identyfikacji perspektywy ontologiczno-epistemologicznej, z której wypowiada się badacz dyskursu. Tym samym, sytuacja ta skłania do obrony tezy, głoścącej, iź nie ma jednej i „jedynie słusznej” koncepcji dyskursu, a przyjęcie określonej definicji jest sprawą jej naleźytego, tj. ugruntowanego teoretycznie i metodologicznie, uzasadnienia. O złoźoności i wieloaspektowości nurtu nazywanego „analizą dyskursu” pišę w dalszej części artykułu.

ZrŃżnicowanie teoretyczno-metodologiczne badań nazywanych „analizą dyskursu”

Poza wieloznacznością terminologiczną obszar badań nad dyskursem dodatkowo „komplikowany” jest bogactwem i rŃżnorodnością przyjmowanych perspektyw metodologicznych, gdyż „analiza dyskursu” nie implikuje w sposób jednoznaczny „właściwej” metodologii (Grzmil-Tylutki, 2010). Analiza dyskursu traktowana jest dwojako. Z jednej strony, wielu badaczy dostrzega w niej odrębną dziedzinę nauk społecznych, z własnym przedmiotem badań i metodologią; z drugiej zaś – jest widziana jako zbiŃr określonych metod, technik i procedur badawczych, które mogą być dowolnie dobierane dla rozwiązania specyficznych problemŃw badawczych. W tym drugim przypadku analiza dyskursu staje się przydatnym narzędziem w badaniach socjologicznych, psychologicznych, językoznawczych, a także pedagogicznych.* Jak zauważają doświadczeni badacze dyskursu, wyczerpujący opis wszystkich podejść dyskursywno-analitycznych funkcjonujących w rŃżnych dyscyplinach naukowych jest ogromnym wyzwaniem. Wśród tych rŃżnych teoretyczno-metodologicznych perspektyw możemy wskazać, m.in. analizę konwersacyjną, interakcyjną socjolingwistykę, krytyczną analizę dyskursu, psychologię dyskursywną, pragmatykę, teorię aktŃw mowy, lingwistykę korpusową i systemowo-funkcjonalną, teorię akomodacji komunikacji, semiotykę, proksemikę i rŃżne rodzaje analizy retorycznej, stylistycznej, semantycznej i narracyjnej (Stubbe i in., 2013).

Na rynku wydawniczym dostępne są podręczniki, które przedstawiają rŃżne podejścia do analizy dyskursu (np. Gee, 1999; Rapley, 2010; Titscher, Meyer, Wodak, Vetter, 2000; Wodak, Krzyźanowski, 2011), częściej jednak spotykamy charakterystyki analizy dyskursu w odniesieniu do wybranej perspektywy teoretycznej lub dyscypliny naukowej (np. Grzmil-Tylutki, 2010; Horolets, 2008). Na przykłaď, w nurcie tzw. politycznej analizy dyskursu niemieccy badacze, Sina Leipold i Georg Winkel (2013), wyodrębnili, obok krytycznej analizy dyskursu, rŃwnież inne popularne stanowiska: argumentacyjną analizę dyskursu (Argumentative Discourse Analysis – ADA) reprezentowaną przez prace Maartena Hajera (1995), dyskursywny instytucjonalizm (Discursive Institutionalism) Vivien Schmidt (2008) oraz analizę dyskursu w socjologii wiedzy (Sociology of Knowledge Approach to Discourse) rozwijaną, m.in. przez Reinera Kellera (2012), a także podejście Michela Foucaulta (1977, 2002).

Generalnie, możemy przyjąć, że ze względu na specyfikę metodologiczną wyraźnie wyodrębniły się dzisiaj trzy główne nurty analizy dyskursu: analiza dyskursu zorientowana lingwistycznie, socjologicznie i krytyczna analiza dyskursu, choć część badaczy jest skłonna mówić o dwóch zasadniczych podejściach: tekstualnym (lingwistycznym) i społeczno-kulturowym (Grzymała-Kazłowska, 2004).

W podejściu lingwistycznym, poprzez wprowadzenie perspektywy dyskursywnej, próbuje się rozszerzyć analizy wychodzące poza badania fenomenów językowych w obrębie jednostki tekstu. Nurt lingwistyczny nazwany analizą dyskursu przyniósł w drugiej połowie XX wieku nowe spojrzenie na znaczenie języka w społeczeństwie. To na terenie lingwistyki zrodziła się krytyczna analiza dyskursu (KAD), jedna z najbardziej popularnych dzisiaj interdyscyplinarnych perspektyw badawczych, obejmująca bogaty i zróżnicowany wachlarz metod i stanowisk. Prekursorami KAD była grupa badaczy z University of East England – Roger Fowler, Bob Hodge, Gunther Kress i Tony Trew, zaś ważnymi źródłami inspiracji – poza teoriami lingwistycznymi – również twórczość Antoniego Gramsciego, Luisa Althussera, „szkoły frankfurckiej” i Jürgena Habermasa, Michaiła Bachtina oraz Michela Foucaulta (Duszak, Fairclough, 2008; Fairclough, Wodak, 2006).

Ta wieloaspektowość badań nazywanych analizą dyskursu sprawiła, że używa się dzisiaj, obok tradycyjnej nazwy, jej mnogiej odmiany – „analizy dyskursu” (Grzmil-Tylutki, 2010). Wspomniane lingwistyczne i społeczno-kulturowe podejścia do analizy dyskursu wyznaczają różnice w zakresie przedmiotu badań i podejmowanej problematyki badawczej.

Przedmiot zainteresowań badaczy dyskursu

Wśród badaczy dyskursu współlistnieją co najmniej dwa stanowiska w sprawie przedmiotu badań. Z jednej strony za takowy uznawany jest po prostu dyskurs. W analizie dyskursu – zdaniem Grzmil-Tylutki – dyskurs jest zarówno przedmiotem badań, jak i metodą; dziedziną empiryczną, jak i sposobem jej poznania. W tej perspektywie poznawczej mowa jest o wzajemnym powiązaniu typu dyskursu i metod jego analizy. Typ badanego dyskursu zakłada bowiem określony sposób traktowania języka, oparty na zbiorze reguł i norm instytucjonalnych, dla niego charakterystycznych, np. dyskurs prawniczy to z jednej strony zbiór wypowiedzi prawnych i prawniczych, z drugiej zaś to instrumentarium badawcze określone przez normy instytucjonalne „prawa” (Grzmil-Tylutki, 2010).

Jednak nie wszyscy badacze dyskursu identyfikują przedmiot swoich badań z dyskursem. Tak jest przede wszystkim w analizach zorientowanych socjologicznie i krytycznie. Badania socjolingwistyczne prowadzone pod szyldem krytycznej analizy dyskursu łączy zainteresowanie procesami i problemami społecznymi: „KAD nie zajmuje się językiem ani dyskursem samym w sobie, lecz po części dyskursywnymi procesami społecznymi (takimi jak relacje, systemy, struktury)” (Duszak, Fairclough, 2008, s. 15). Przedmiotem krytycznej analizy dyskursu staje się wówczas nie tyle dyskurs, lecz przede wszystkim nierówne i niesprawiedliwe relacje władzy, ideologie, hegemonia/

dominacja, marginalizacja, uprzedmiotowienie, dyskryminacja i podporządkowanie pewnych grup społecznych, różnice w pozycjach zajmowanych w przestrzeni społecznej (ze względu na płeć, wiek, rasę, klasę społeczną i in.). Celem tak pomyślanej analizy krytycznej jest ustalenie, w jaki sposób tworzenie i cementowanie określonej wiedzy i wartości blokuje myślenie o alternatywnych możliwościach i kwestionowanie tego, co wydaje się konieczne i uniwersalne (Duszak, Fairclough, 2008; Fairclough, Wodak, 2006).

Krytycznie zorientowana analiza dyskursu zakłada, że dyskurs ustanawia przedmioty wiedzy, społeczne tożsamości i relacje między ludźmi. Tym samym, profiluje poznanie i pozycjonuje, wyraża i konstytuuje relacje władzy. W związku z tym, analiza dyskursu staje się narzędziem do badania fenomenów społecznych i kulturowych, a także edukacyjnych.

W naukach społecznych, w tym również w pedagogice, „zwrot dyskursywny” jest przejawem zainteresowania komunikacyjnymi aspektami i wymiarami życia społeczno-kulturowego. Badacze społeczni – jak zauważa Dorota Rancew-Sikora – poprzez analizę dyskursu dążą do poznania świata społecznego, bo to on, a nie świat tekstów, stanowi główny przedmiot ich zainteresowań (Rancew-Sikora, 2008). Dlatego analiza dyskursu w badaniach społecznych spotyka się i uzupełnia z nurtami badań etnometodologicznych, interakcyjno-symbolicznych, wykorzystuje twierdzenia teorii socjologicznych i kulturowych (np. teorii działań społecznych, teorii wiedzy, teorii komunikacji). Badacze dyskursu interesują również relacje dyskursywne w różnych typach dyskursu, np. w dyskursie prawniczym, edukacyjnym czy literackim, w których dochodzi do określenia relacji władzy. To przenikanie się i uzupełnianie kategorii pojęciowych i koncepcji pochodzących z różnych orientacji teoretycznych jest wyraźne w badaniach nad dyskursem edukacyjnym. W następnej części przyjrę się bliżej statusowi kategorii i analizie dyskursu w badaniach edukacyjnych prowadzonych na gruncie polskiej pedagogiki.

DYSKURS W JĘZYKU I NA GRUNCIE POLSKICH BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Status kategorii dyskursu w polskiej pedagogice

Wydaje się, że w tekstach pedagogicznych termin „dyskurs” pojawia się coraz częściej. Skłonna jestem mówić o swoistej instytucjonalizacji badań nad dyskursem w polskiej pedagogice. Pojęcie instytucjonalizacji wiąże z normatywną koncepcją instytucji, a więc w najbardziej ogólnym ujęciu proces instytucjonalizacji oznacza tutaj „wyłanianie się, artykułowanie i utrwalanie struktur normatywnych: reguł społecznych, wzorów, norm i wartości” (Sztompka, 2002, s. 432). W tej perspektywie poznawczej zakładam, że zinstytucjonalizowane oczekiwania społeczne oddziałują zwrotnie na ludzkie działania jako ramy i zasoby dostarczające idei i celów (wartości) oraz sposobów ich osiągnięcia (norm i wzorów) (Sztompka, 2002). Instytucjonalizacja jakiegoś obszaru działalności naukowej jest nadaniem jej określonego statusu. Proces ten zasadza się na uznaniu tego obszaru działalności za ważny dla dyscypliny i w efek-

cie prowadzi do wytworzenia reguł, norm i wzorów jej urzeczywistniania w praktyce naukowej. Za przejawy tak rozumianej instytucjonalizacji kategorii dyskursu i badań nad dyskursem w polskiej pedagogice współczesnej proponuję uznać:

1. wprowadzenie na rynek wydawniczy serii sześciu tomów Studiów Kulturowych i Edukacyjnych w cyklu *Nieobecne dyskursy*, wydawanych w latach 1991-2000 pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego (oraz inne inicjatywy wydawnicze);
2. upowszechnienie w leksykalnej definicji pedagogiki (Milerski, Śliwerski, 2000) pojęcia dyskursu edukacyjnego jako przedmiotu badań tej dyscypliny naukowej/ obszaru wiedzy (obok procesów edukacyjnych);
3. obecność terminów „dyskurs edukacyjny” i „dyskurs” w zasobach leksykalnych (Milerski, Śliwerski, 2000) i encyklopedycznych (Pilch, 2003) współczesnej pedagogiki;
4. tematykę i problematykę rozpraw doktorskich i habilitacyjnych, będących podstawą awansu naukowego w zakresie pedagogiki (np. Bernasiewicz, 2008; Mizerek, 1999; Ratajczak-Zawodna, 2005; Rzeźnicka-Krupa, 2007; Seredyńska, 2013; Siegień, 2013; Wawrzyniak-Śliwska, 2013; Węc, 2007; Wojnarowska, 2010)¹;
5. obecność kategorii dyskursu w podręcznikach akademickich skierowanych do studentów pedagogiki (np. Hejnicka-Bezwińska, 2008; Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009; Marynowicz-Hetka, 2009; Schulz, 2009);
6. koncepcję pedagogiki dyskursywnej (Nowak-Dziemianowicz,).

Upowszechnienie pojęcia dyskursu w myśli pedagogicznej w Polsce zawdzięczamy pracom i przekładom tekstów amerykańskich i zachodnioeuropejskich, związanych z toruńskim seminarium naukowym „Nieobecne dyskursy”. Z wprowadzeniem kategorii dyskursu na grunt polskich nauk o edukacji wiążą się nazwiska, m.in. Zbigniewa Kwiecińskiego, Lecha Witkowskiego, Tomasza Szkudlarka i Zbyszka Melosika. Inne inicjatywy wydawnicze, wskazujące na zadomowienie się kategorii dyskursu w polskiej pedagogice, to także powołanie do istnienia w 1999 roku w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego czasopisma internetowego pt. „Edukacyjne Dyskursy”, serii wydawniczych „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, „Dyskursy Młodych Andragogów” (przekształconej następnie w czasopismo naukowe o tym samym tytule).

W wydanej w 2003 roku pod redakcją naukową Tadeusza Pilcha *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* znalazła się część poświęcona kategorii dyskursu. Bożena Czerska opisuje to pojęcie z perspektywy filozofii, lingwistyki, psycholingwistyki i teorii literatury. Część poświęconą wyjaśnieniu terminu „dyskurs” zamyka akapit na temat analizy dyskursu, akcentujący socjologiczny i lingwistyczny aspekt tego nurtu. Encyklopedyczny opis nie wskazuje osobliwości aplikacji zarówno teorii dyskursu, jak i metod analizy dyskursu w pedagogice. Ważne uporządkowanie znaczeń, w jakich pojawia się pojęcie dyskursu edukacyjnego, znaleźć możemy w leksykonie *Pedagogika* wydanym w 2000 roku pod redakcją Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego (2000). Wskazane źródło wskazuje na trzy znaczenia tego terminu. Dyskurs edukacyjny rozumiany jest jako:

1. uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji;
2. obecny w szkole gatunek „mowy”, będący rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej, która ma swoje reguły i prawa;
3. zdarzenie interakcyjne, podczas którego dochodzi do wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 50).

Dalsze leksykalne wyjaśnienie wiąże pojęcie dyskursu edukacyjnego z myślą Michela Foucaulta:

Dyskurs edukacyjny jest centralnym pojęciem koncepcji M. Foucaulta, w której jest rozumiany jako system wiedzy, koncepcji lub myśli ucieleśnionych w praktykach społecznych; dyskurs edukacyjny można potraktować jako pewien typ legitymizacji wiedzy pedagogicznej i odpowiadających jej szczegółowych praktyk edukacyjnych; dostarcza on podmiotom edukacji schematów i wzorów myślenia o niej; podmiotowość osób jest zatem wytworem dyskursów, w jakich one żyją – jedni są przez dyskurs uprzywilejowani, inni zaś dyskryminowani; dyskurs jest bowiem niepodzielna konfiguracją władzy – wiedzy (a nie władzy i wiedzy); w wiedzy jest władza, a we władzy wiedza (kto posiada władzę – ma wiedzę i na odwrót; dyskurs może być zarówno instrumentem, jak i skutkiem sprawowania władzy, ale także przeszkodą, pułapką, ośrodkiem oporu czy wreszcie punktem wyjścia dla przeciwstawnej strategii; prowadzona przez Foucaulta analiza istoty pozwala przyjrzeć się instytucjom edukacyjnym jako tym, które je wytwarzają i uprawomocniają bądź też ograniczają „prawo do mówienia”; to właśnie szkoły i akademie mają zasadnicze znaczenie dla selektywnego upowszechniania dyskursów oraz ich społecznej internalizacji, kontrolując do nich dostęp (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 50)².

Takie teoretyczne osadzenie kategorii pojęciowej „dyskurs edukacyjny” wyjaśnia szczególną popularność w empirycznych badaniach pedagogicznych krytycznych studiów nad dyskursem (w tym krytycznej analizy dyskursu), inspirowanych pedagogiką krytyczną i analityczno-krytyczną (szerzej o badaniach wykorzystujących Foucaultowskie idee w studiach nad dyskursem piszę w artykule: Ostrowicka, 2010). W pracach polskich pedagogów ze szczególnym zainteresowaniem spotykają się te idee, które podkreślają normatywny, a przy tym również pozytywny (w sensie konstrukcji podmiotów i tożsamości), charakter dyskursów. Przedmiotem badań pedagogicznych, odwołujących się do prac Foucaulta, są dyskursy popkulturowe (np. Gromkowska-Melosik, 2002; Melosik, 1996, 2002), potoczne, publicystyczne i naukowe (np. Klus-Stańska, 2007; Kwiecińska, 1997; Ostrowicka, 2012a, 2012b, 2013; Ostrowicka-Miszewska, 2006) oraz instytucjonalne, polityczne, ekonomiczne i kulturowe (np. Cackowska, Mendel, Strużyńska-Kujałowicz, Szkudlarek, 2006; Gawlicz, 2008; Melosik, 2009; Ostrowicka-Miszewska, 2004, 2007; Rzeźnicka-Krupa, 2007; Szkudlarek, 2001). Poza wspomnianym Foucaultem, ważnymi źródłami inspiracji w badaniach pedagogicznych jest również twórczość Antoniego Gramsciego, Luisa

Althussera, „szkoły frankfurckiej” i Jürgena Habermasa, Michaiła Bachtina, Chantal Mouffe i Ernesta Laclau’a, Stephen Balla, Michela Petersa i Nikolasa Rose’a. Źródłami wytycznych metodologiczno-teoretycznych są oczywiście prace głównych przedstawicieli krytycznej analizy dyskursu – Teuna A. van Dijka, Normana Fairclougha i Ruth Wodak. W najnowszych badaniach pedagogicznych prowadzonych w perspektywie krytycznej odwołania do tych autorów są wyraźne (np. Cackowska, Kopciwicz, Patalon, Stańczyk, Starego, Szkudlarek, 2012; Dobrołowicz, 2013; Nowak-Dziemianowicz, 2011; Stańczyk, 2013). Szczególnie popularna w pracach polskich pedagogów jest poznawcza koncepcja dyskursu jako struktury i procesu, zaproponowana przez van Dijka (2001). Mamy również na gruncie rodzimej pedagogiki publikacje poświęcone metodologicznym i teoretycznym konsekwencjom aplikacji krytycznej analizy dyskursu do badań wybranych obszarów praktyki edukacyjnej (np. Czech, 2010; Dobrołowicz, 2013; Ostrowska, 2011; Starego, 2012).

Wyraźnym symptomem instytucjonalizacji badań nad dyskursem w polskiej pedagogice jest uznanie dyskursu edukacyjnego za przedmiot pedagogiki współczesnej, dlatego znaczeniom nadawanym tej kategorii pojęciowej poświęcam znaczną część niniejszego artykułu. O konsekwencjach uznania dyskursu edukacyjnego za przedmiot badań pedagogicznych pisze Teresa Hejnicka-Bezwińska (2006), wiążąc pojawienie się kategorii dyskursu w myśleniu o edukacji z angloamerykańską filozofią analityczną:

Zainteresowanie językiem wpisuje się w tradycję angloamerykańskiej filozofii analitycznej, która miała swoich zwolenników również w Polsce, zwłaszcza wśród tych, których formacja intelektualna była związana ze szkołą lwowsko-warszawską Kazimierza Twardowskiego [...] Ambicją przedstawicieli szkoły analitycznej była [...] praca nad ustaleniem znaczeń różnych odmian języka (naukowego, politycznego, ideologicznego, potocznego i in.) [...] W myśleniu o edukacji przedstawiciele szkoły analitycznej proponowali analizę dyskursów edukacyjnych i pedagogicznych w celu zbudowania języka edukacji (s. 84–85).

W podręczniku akademickim *Pedagogika ogólna* Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008) rozwija ujęcia definicyjne wyodrębnione w leksykonie *Pedagogika* (Milerski, Śliwowski, 2000). W pierwszym znaczeniu, dyskurs edukacyjny pojmowany jest „jako typ wypowiedzi i wytwarzania wiedzy o edukacji w określonych warunkach historycznych” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 239). W związku z tym, jego badanie – zdaniem Hejnickiej-Bezwińskiej – wymaga osadzenia w określonym miejscu i czasie historycznym. Autorka rekonstruuje dwa rywalizujące współcześnie dyskursy pedagogiczne, z których pierwszy wpisuje się w paradygmat dyskursu modernistycznego, drugi zaś w paradygmat dyskursu późnej nowoczesności. Z kolei, zainteresowanie językiem i mową charakterystyczną dla szkoły kieruje uwagę badaczy na procedury, reguły, zasady i metody kształcenia, w których współwystępują dwa procesy: nauczanie i uczenie się. Tym samym badanie „mowy” szkoły jest badaniem dyskursu nauczania i uczenia się. W tym obszarze problemowym dostrzega Hejnicka-Bezwińska

charakterystyczne dla epoki ponowoczesnej (późnej nowoczesności) przesunięcie obecne w praktyce edukacyjnej – od nauczania do uczenia się (konteksty i uwarunkowania tej „paradygmatycznej” zmiany szeroko opisuje Mieczysław Malewski, 2010). Zdaniem Autorki podręcznika, pojmowanie dyskursu edukacyjnego jako zdarzenia interakcyjnego wiąże się z przyjęciem założenia o istnieniu podmiotów (uczestników) dyskursu, pomiędzy którymi dochodzi do interakcji. Dla pedagogiki istotne stają się wówczas pytania, m.in. o ich interesy edukacyjne, zasoby wiedzy, którą się posługują, kompetencje do korzystania z teorii naukowych i respektowania etycznych zasad dyskusji. Jako zdarzenie interakcyjne dyskurs zachodzi w procesach edukacyjnych, ale także może być ujmowany jako „dyskurs o edukacji” (Hejnicka-Bezwińska, 2008).

Każdy z trzech wskazanych w *Leksykonie* znaczeń przypisywanych dyskursowi edukacyjnemu odsyła do zróżnicowanych, częściowo tylko krzyżujących się map kategorii pojęciowych i pól semantycznych. Poniżej podejmę próbę analizy zakresu i treści pojęcia dyskursu edukacyjnego w odniesieniu do definicji leksykalnych. Praca nad definicjami, poprzez analizę kluczowych dla *definiensu* pojęć i wyrażań zmierza do ich uporządkowania i sformułowania propozycji wyłaniających się z analizy możliwych pól problemowych.

Pojęcie dyskursu edukacyjnego – problem zakresu i treści

Leksykony, słowniki i encyklopedie stanowią kompendia wiedzy podstawowej z określonej dziedziny. Leksykon PWN *Pedagogika* porządkuje i wyjaśnia znaczenie terminów naukowych uznanych za ważne dla języka pedagogiki. Przypomnę, że w źródle tym wskazane są trzy sposoby rozumienia (a nie trzy wymiary) dyskursu edukacyjnego. Ujęcia te proponuję nazwać: archeologicznym, instytucjonalnym i interakcyjnym.

Ujęcie archeologiczne

Dla pierwszej definicji dyskursu edukacyjnego pojęciem-kluczem są „reguły budowy wypowiedzi”. Rzeczne reguły są uwarunkowane historycznie i epistemologicznie, a więc zależą od tego, co jest uznawane za wiedzę w danym miejscu i czasie historycznym. W tak określonej siatce pojęć, obejmującej kategorię wiedzy, wypowiedzi, historii, epistemologii, dostrzegam elementy Foucaultowskiej archeologii (Foucault, 1977, 2002, 2006). Idąc tym tropem, możemy przybliżyć znaczenie niejasnych pojęć i wyrażań obecnych w *definiensie*, takich jak reguły i wypowiedzi poprzez uzupełnienie pola semantycznego pojęcia dyskursu edukacyjnego o kategorie praktyki dyskursywnej, formacji dyskursywnej i reguł formacyjnych. Odwołując się do „Archeologii wiedzy”, wiemy, że wypowiedzi nie są utożsamiane ze zdaniem czy innymi formalnymi strukturami. Nie występują samodzielnie, lecz zawsze „są częścią jakiegoś ciągu lub zbioru, odgrywając jakąś rolę pośród innych wypowiedzi, opierając się na nich i odróżniając się od nich” (Foucault, 1977, s. 130). Tak rozumiane wypowiedzi tworzone są w ramach dyskursywnych praktyk i regularności formacji dyskursywnej.

Praktyka dyskursywna jest zbiorem relacji między wypowiedziami a normami i regułami je umożliwiającymi. Chodzi tu o warunki możliwości zaistnienia wypowiedzi, tkwiące w relacjach i strukturach społecznych. Warunki te każdorazowo określają siły władzy, dominacji i wykluczania dyskursu/z dyskursu. Formacja dyskursywna to system wypowiedzi, które charakteryzuje regularność w obrębie przedmiotów, pojęć, modalności, wyborów tematycznych, natomiast reguły formacyjne to uwarunkowania, jakim podlegają elementy tego systemu (przedmioty, modalności wypowiedzi, pojęcia, wybory tematyczne). Chodzi tu zatem przede wszystkim o tematyczny i rzeczowy związek, z którego, wedle określonych reguł, konstytuowany jest dyskurs (Heinemann, 2012). Zdaniem Wolfganga Heinemanna, tę zgodność tematyczną między pojedynczymi wypowiedziami interpretuje się często jako podstawowe kryterium wyodrębniania dyskursu i jego analizy. Idąc tym tropem, tematyka dyskursu uzasadniałaby wyodrębnienie dyskursu edukacyjnego rozumianego jako dyskurs o edukacji. Za szczególnie przypadek dyskursu edukacyjnego możemy uznać dyskurs pedagogiczny, tworzony w ramach dyskursywnych praktyk nauki, wyodrębnionych według kryterium tematycznego. Badanie reguł formacyjnych wypowiedzi naukowych jest badaniem uwarunkowań, jakim podlegają przedmioty, pojęcia, modalności, wybory tematyczne. W tym kontekście, kryteriami rozróżnienia dyskursów pedagogicznych jako formacji dyskursywnych mogą być/są:

1. regularności kategorialne (dotyczące formacji pojęć pedagogicznych, ich włączania i wyłączenia z dyskursu, precyzowania, przenoszenia, systematyzacji i „przepisywania”);
2. regularności przedmiotowe (dotyczące „powierzchni wyłaniania się” przedmiotu dyskursu pedagogicznego, reguł wyodrębniania, naznaczania, klasyfikowania, problematyzowania zjawisk i wydarzeń);
3. regularności w zakresie modalności (sposobów zabierania głosu i przyznawania prawa wypowiedzi w kontekście instytucji nauki);
4. regularności tematyczne (dotyczące głównych teorii i motywów, które wyłaniają się na powierzchni dyskursu pedagogicznego).

Centralnym punktem analizy dyskursu z perspektywy postfoucaultowskiej archeologii³ jest zatem nie tyle treść wypowiedzi, ile warunki możliwości ich zaistnienia w przestrzeni społecznej. I tutaj kluczową rolę odgrywa kategoria wiedzy, która może być rozumiana „w duchu” foucaultowskim jako wiedza-władza (Foucault, 1993) lub/i w poznawczej perspektywie socjologii wiedzy (Berger, Luckmann, 1983; Keller, 2007). Generalnie, w ujęciu nazwanym tu archeologicznym, to nie analiza języka czy aktów mowy interesuje badacza dyskursu, ale wiedza, czyli to, „o czym można mówić w danej praktyce dyskursywnej i dzięki czemu praktyka się wyodrębnia” (Foucault, 1977, s. 221).

Ujęcie instytucjonalne

W porównaniu do ujęcia archeologicznego, definicja dyskursu edukacyjnego jako wyspecjalizowanej i charakterystycznej dla szkoły praktyki komunikatywnej w więk-

szym stopniu odsyła do badań lingwistycznych, skupionych na formalnej analizie komunikatów (przekazów werbalnych ucznia, nauczyciela i innych uczestników szkolnej komunikacji). W teoriach komunikacji, komunikaty rozumiane są jako „znaczące wiadomości”, których znaczenie wypływa z kontekstu sytuacyjnego (Retter, 2003). Gatunek „mowy” typowy dla szkoły, „rodzaj wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej” postrzegam jako przypadek dyskursu sformalizowanego, którego reguły i normy są pochodną funkcji i zadań przypisywanych szkole jako instytucji społecznej. Takie rozumienie dyskursu edukacyjnego, choć z pola problemowego nie eliminuje pytań „archeologicznych”, znacznie redukuje zakres pojęcia dyskursu edukacyjnego do dyskursu szkolnego, w ramach którego mieszczą się dyskursy dydaktyczny i lekcyjny, choć samo pojęcie dyskursu szkolnego obejmuje również, poza komunikacją podczas lekcji, wszelkie formy komunikowania się uczestników edukacji w przestrzeni szkoły (Rypel, 2012; Nocoń, 2009). Jolanta Nocoń (2009) zwraca uwagę na specyfikę dyskursu dydaktycznego, czyli takiego, który jest zinstytucjonalizowany i odbywa się w zorganizowanych formach nauczania–uczenia się. Pojęcie dyskursu lekcyjnego ma jeszcze węższy zakres, odnosi się bowiem wyłącznie do wymiany komunikatów pomiędzy nauczycielem a uczniem (Rypel, 2012).

W tym ujęciu definicyjnym, dyskurs edukacyjny rozumiany jest zatem wąsko jako zinstytucjonalizowana i sformalizowana wymiana komunikatów (dyskurs praktyki dydaktycznej charakterystycznej dla szkoły) lub szerzej jako dyskurs szkolny obejmujący całość praktyki komunikacyjnej uczestników szkolnej rzeczywistości.

Ujęcie interakcyjne

Kluczowa dla trzeciej definicji dyskursu edukacyjnego kategoria „zdarzenia interakcyjnego” zdaje się najbliższa potocznemu ujęciu i etymologii terminu „dyskurs”, zgodnie z którą dyskurs to tyle, co rozmowa, dyskusja, przemowa (Dunaj, 1996, s. 214). Dla Urszuli Ostrowskiej (2011, 2014) właśnie możliwość wymiany poglądów, polemika, wieloaspektowa prezentacja stanowisk stanowi o zaistnieniu dyskursu. Odwołując się do etymologii terminu, Autorka ta wskazuje na hierarchiczne usytuowanie kategorii: rozmowa, dialog, dyskusja i dyskurs, gdzie rozmowa zajmuje pozycję fundamentalną dla częściowo zbiegających się zakresów różnych odmian dyskusji i dialogu. Elementy tych ostatnich krzyżują się – zdaniem Ostrowskiej – z zakresem, najwyżej usytuowanego w tej hierarchii, dyskursu. W tym sensie synonimami dyskursu edukacyjnego jako „zdarzenia interakcyjnego” są pojęcia: debata, rozmowa, dyskusja o edukacji. W tym kontekście dyskurs jest rodzajem „zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu” (Grabias, 1997, s. 264).

Jeśli zatem za kryterium rozróżniania dyskursów edukacyjnych przyjmiemy odpowiedź na pytanie o to, kto zabiera głos, czyli pytanie o jego uczestników (podmiotów dyskursu), wówczas możemy wyodrębnić, m.in.:

1. naukowe dyskursy edukacyjne (dyskursy naukowców – pedagogów, socjologów, językoznawców i in.),
2. publiczne dyskursy edukacyjne (np. dyskursy publicystów, polityków),

3. praktyczne dyskursy edukacyjne (dyskursy praktyków – uczestników edukacji, nauczycieli, instytucji oświatowych itd.).

Kluczowe w interesującym mnie *definiensie* pojęcie zdarzenia interakcyjnego może być wyjaśniane w kontekście teorii socjologicznych, w których kategoria interakcji generuje bogate treści semantyczne – począwszy od tradycji symbolicznego interakcjonizmu Georga H. Meada (1975) i teorii dramaturgicznej Ervinga Goffmana (2000). Z tej perspektywy interakcja jest dynamiczną sekwencją „nawzajem ku sobie zwróconych działań społecznych” (Sztompka, 2002, s. 69), takich jak kłótnia, rozmowa, plotkowanie, wizyta u dyrektora czy egzamin. W leksykalnej definicji, dyskurs edukacyjny nie jest jednak synonimem interakcji – ta jest pojęciem szerszym, nie każdy bowiem rodzaj zdarzenia interakcyjnego jest jednocześnie wymianą komunikatów w procesie edukacyjnym. Hein Retter (2003) zauważa, że terminy „komunikacja” i „interakcja” bywają w naukach społecznych uznawane za identyczne i synonimiczne, sam jednak opowiada się za rozróżnieniem ich zakresów i szerszą definicją interakcji.

W interakcyjnej perspektywie poznawczej znaczenie dyskursu edukacyjnego odsyła zatem do kategorii działań podejmowanych przez użytkowników języka i socjologicznie zorientowanych analiz, np. analizy konwersacji. Tym samym, koresponduje z Habermasowskim normatywnym ujęciem dyskursu jako działania komunikacyjnego, które dodatkowo włącza w zakres interesującego mnie pola semantycznego takie kwestie etyczne, jak etyczne zasady dyskusji racjonalnej czy „roszczenia ważności” (Habermas, 2002).

Analiza zawartości *definiensu* w ujęciu interakcyjnym stawia w polu semantycznym niejednoznaczną kategorię procesów edukacyjnych. Najpełniejszy opis procesów edukacyjnych znajdziemy w znanym modelu dziesięciościanu (dekaderu) edukacyjnego autorstwa Zbigniewa Kwiecińskiego (1992). Do opisu i interpretacji tego złożonego pola problemowego przydatne jest również pogrupowanie procesów składowych dekaderu, zaproponowane przez Hejnicką-Bezwińską (2008). Jak zauważa Autorka, zabieg ten „wyostcza problem zróżnicowanego zaplecza teoretycznego, koniecznego w poznawaniu i badaniu szczegółowych procesów edukacyjnych” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 222). W efekcie otrzymujemy trzy grupy procesów:

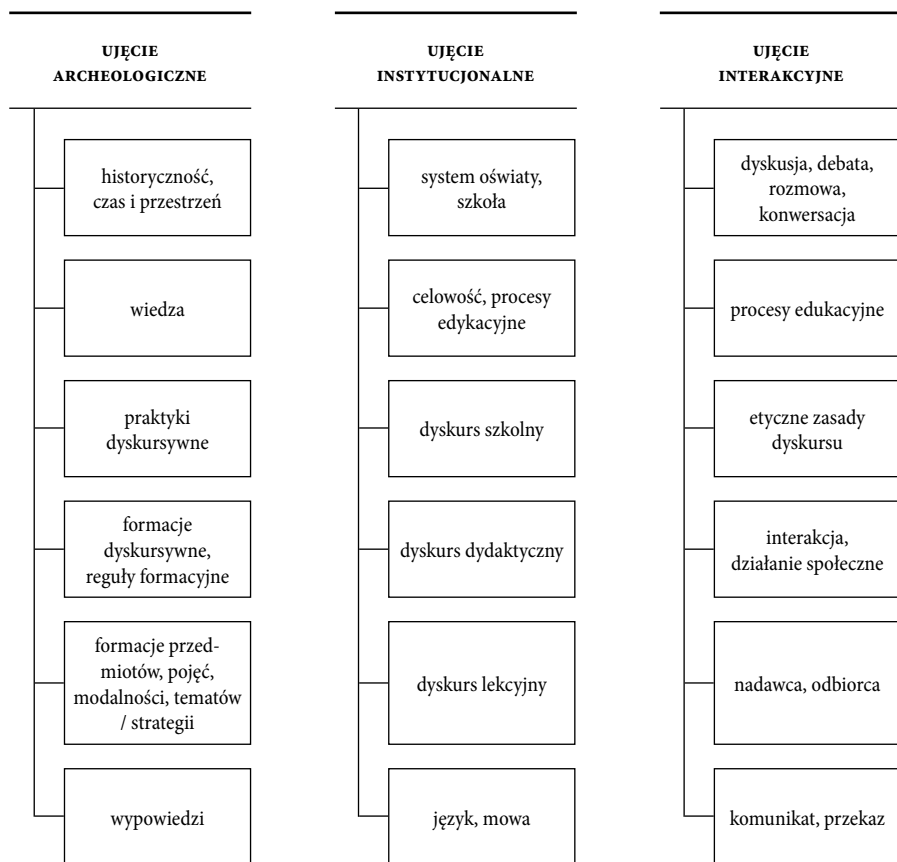
1. procesy naturalnego wzrastania jednostki i jej wrastania w rodzinę i jej ofertę kulturową (socjalizacja pierwotna),
2. celowościowe procesy edukacyjne (wychowanie i kształcenie),
3. procesy uspołecznienia poprzez organizację i instytucjonalizację życia (np. globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja) (Hejnicka-Bezwińska, 2008).

Jeżeli dyskursem edukacyjnym nazywamy wymianę komunikatów w procesie edukacyjnym, wówczas kategorii pojęciowych to opisu i wyjaśnienia uwarunkowań, przebiegu i rezultatów owego dyskursu dostarczają nie tylko teorie języka i teorie dyskursu, ale także koncepcje i teorie socjalizacji, wychowania, kształcenia (nauczania i uczenia się), globalizacji, profesjonalizacji, nacjonalizacji i inne teorie procesów edukacyjnych.

Powyższe rozważania semantyczne uwypuklają problem wzajemnych relacji, zakresu i treści, pojęć: wypowiedź, mowa, komunikat, tekst, dyskurs. W badaniach pe-

dagogicznych kwestie te rozstrzygane są w różny sposób, w zależności od przyjętej przez badacza perspektywy teoretyczno-metodologicznej – najczęściej teksty, wypowiedzi, komunikaty są postrzegane jako formy realizacji nadrzędnego wobec nich dyskursu.

W tym miejscu należy również podkreślić, że dyskurs edukacyjny, podobnie jak dyskurs i edukacja, nie jest przedmiotem badań wyłącznie pedagogiki. To rozległy i zróżnicowany obszar badań, cieszący się dużym zainteresowaniem we współczesnych naukach społecznych i humanistycznych. Wyjście od leksykalnych definicji dyskursu edukacyjnego w stronę mapy pojęciowej tej kategorii pojęciowej jest jedną z dróg porządkowania pól semantycznych, a pośrednio również potencjalnych obszarów problemowych w badaniach pedagogicznych. Propozycję siatki pojęć, skonstruowanej w oparciu o leksykalne definicje, a skoncentrowanej na trzech ujęciach dyskursu edukacyjnego, przedstawiam w postaci rysunku 1.



Rysunek 1. Dyskurs edukacyjny w ujęciach pedagogicznych.

Zwrot dyskursywny wiąże się z przyznaniem szczególnego znaczenia „językowi w użyciu”, społecznemu konstruowaniu rzeczywistości i nadawaniu znaczeń. Nowoczesny model nauki i naukowości z jednoznacznym przedmiotem badań, zdefiniowanym na zasadach dyscyplinarnej odrębności i wyłączności ustępuje miejsca koncepcjom permanentnego i dyskursywnego właśnie konstruowania przedmiotu zainteresowań naukowych. O takiej sytuacji możemy mówić w przypadku pedagogiki rozumianej jako dyscyplina dyskursywna. Zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz,

[p]edagogika jako dyscyplina dyskursywna dostrzega każdorazową konieczność określenia przedmiotu własnych badań – nie jest on bowiem dany czy nadany raz na zawsze, ustalony i zadekretowany w obrębie dyscypliny. Musi być konstruowany każdorazowo od nowa przez badacza stawiającego pytania pedagogiczne, ale także musi być osadzony w perspektywie dotychczasowych znaczeń, które poszczególnym przejawom rzeczywistości nadali uczestnicy wspólnoty badaczy w obrębie tej dyscypliny” (Nowak-Dziemianowicz, 2011, s. 315).

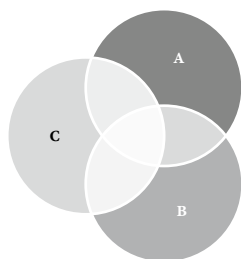
Za taką koncepcją pedagogiki przemawiają przedstawione wyżej analizy, które sygnalizują nieustanny ruch znaczeń, różne ujęcia zakresu i treści pojęcia dyskursu edukacyjnego i „każdorazową konieczność” zdefiniowania przedmiotu własnych eksploracji.

Recepcja tzw. zwrotu dyskursywnego w pedagogice wpisuje się w określony „horyzont oczekiwań” (Jauss, 1972) tej dyscypliny naukowej. Działania pedagogów opisane w drugiej części niniejszego artykułu zostały zinterpretowane jako przejawy instytucjonalizacji studiów nad dyskursem. W normatywnej perspektywie ujęte zjawisko instytucjonalizacji może funkcjonować jedynie w powiązaniu z obowiązującymi w danym kontekście społeczno-kulturowym wartościami i normami, odnoszącymi się zarówno do istniejących koncepcji dyskursu, jak i ich recepcji. Z tego punktu widzenia nie jest zjawiskiem obojętnym repertuar czytanych dzieł. Możemy zauważyć, iż w pedagogicznych badaniach empirycznych występują dwie tendencje:

1. pojęcie dyskursu jest wykorzystywane jako kategoria pomocnicza i nie jest ono osadzone w ramach ściśle zdefiniowanej siatki pojęciowej wybranej tradycji badawczej lub
2. pojęcie dyskursu stanowi podstawową kategorię teoretyczno-metodologiczną, w oparciu o którą prowadzone są badania różnorodnych zjawisk edukacyjnych.

W tym drugim przypadku szczególnym zainteresowaniem pedagogów cieszy się krytyczny nurt analizy dyskursu. Ta specyficzna, krytyczna perspektywa znalazła odzwierciedlenie w leksykalnej definicji dyskursu edukacyjnego, w której mamy wyraźne odwołanie do myśli i idei Foucaulta. Jeżeli uznamy, że obecne w leksykonie języka pedagogiki definicje dyskursu edukacyjnego są symptomem instytucjonalizacji kate-

gorii dyskursu na gruncie polskich badań pedagogicznych, wówczas wskazane trzy ujęcia definicyjne jawią się jako ważne pola semantyczne, a pośrednio także jako pola problemowe generujące pytania pedagogiczne. Trzy zróżnicowane, ale równouprawione ujęcia, nazwane archeologicznym, instytucjonalnym i interakcyjnym, stają się w tym kontekście interpretacyjnym przejawem realizacji projektu pedagogiki dyskursywnej. Ujęcia te nie są rozłączne, przeciwnie – dzięki „pulsowaniu” kategorii (określenie Joanny Rutkowiak) w ich ramach określonych, częściowo się pokrywają (zob. rysunek 2).



DYSKURS EDUKACYJNY	
A	w ujęciu archeologicznym
B	w ujęciu instytucjonalnym
C	w ujęciu interakcyjnym

Rysunek 2. Relacje między archeologicznym, instytucjonalnym i interakcyjnym ujęciem dyskursu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Berger, P., Luckmann, T. (1983). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bernasiewicz, M. (2008). *Popularne dyskursy światopoglądowe skierowane do młodzieży współczesnej (na przykładzie czasopism i tekstów muzycznych)* (Rozprawa doktorska). Pobrane z: <http://fbc.pionier.net.pl/id/oai:www.sbc.org.pl:12742>
- Boniecka, B. (1999). *Lingwistyka tekstu: teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Cackowska, M., Kopciewicz, L., Patalon, M., Stańczyk, P., Starego, K., Szkudlarek, T. (2012). *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Cackowska, M., Mendel, M., Strużyńska-Kujałowicz, A., Szkudlarek, T. (2006). Analiza dyskursu w europejskich badaniach porównawczych – między fenomenografią a hermeneutyką. Przykład dyskursywnej konstrukcji granic profesjonalizmu w kształceniu psychologów. W: A. Horolets (red.), *Europa w polskich dyskursach* (s. 13–33). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dobrołowicz, J. (2013). *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków: Impuls.
- Dunaj, B. (red.). (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wilga.
- Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja*. Warszawa: PWN.
- Duszak, A., Fairclough, N. (red.). (2008). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.

- Fairclough, N., Wodak, R. (2006). Krytyczna analiza dyskursu. W: A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowi (wybór i oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne* (s. 1047–1056). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia – Spacja.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu: wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Foucault, M. (2006). *Słowa i rzeczy: archeologia nauk humanistycznych*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Gawlicz, K. (2008). *Konstruowanie nieudacznika: praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*. Pobrane z: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/fo072gawlicz2008.pdf>
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Grabias, S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych* (wyd. 2). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gromkowska-Melosik, A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej: rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wolumin.
- Grzmil-Tylutki, H. (2010). *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu: historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Grzymała-Kazłowska, A. (2004). Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem. *Kultura i Społeczeństwo*, 48(1), 13–34.
- Habermas, J. (2002). *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hajer, M. (1995). *The Politics of Environmental Discourse: Ecological Modernization and the Policy Process*. Oxford: Clarendon Press.
- Heinemann, W. (2012). Kontrowersje wokół analizy dyskursu. *Stylistyka*, 21, 287–318.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2006). Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 83–96). Kraków: Impuls.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Horolets, A. (red.). (2008). *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*. Toruń: Adam Marszałek.
- Howarth, D. (2008). *Dyskurs*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jauss, H. R. (1972). Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze. *Pamiętnik Literacki*, 63(4), 271–307.

- Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 19. Pobrane z: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198>
- Keller, R. (2012). *Doing discourse research: an introduction for social scientists*. London: Sage Publications.
- Klus-Stańska, D. (2007). Między wiedzą a władzą: dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 5–6, 92–106.
- Klus-Stańska, D., Szczepka-Pustkowska, M. (red.). (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kurcz, I., Okuniewska, H. (red.). (2011). *Język jako przedmiot badań psychologicznych: psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Kwiecińska, M. (1997). Zmiana społeczna jako gra dyskursów. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (Tom 5, s. 217–227). Toruń: Dział Wydawnictw UMK.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Edytor.
- Leipold, S., Winkel, G. (2013, czerwiec). *Discursive Agency: Towards an actor-centered analysis of political discourses*. Referat przedstawiony na 1st International Conference on Public Policy (ICPP 2013), Grenoble, France.
- Lisowska-Magdziarz, M. (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym: przewodnik dla studentów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Marynowicz-Hetka, E. (2009). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mead, G. H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań: Edytor.
- Melosik, Z. (2002). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Wolumin.
- Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo: dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej: między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Nocoń, J. (2009). *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). Pedagogika dyskursywna: nadzieje i możliwości. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika: zakorzenienie i transgresja* (s. 315–345). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ostrowicka, H. (2010). Horyzont oczekiwań – z recepcji myśli Michela Foucaulta w badaniach pedagogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(51), 7–23.
- Ostrowicka, H. (2012a). Suitable Enemies? Governmentality of Youth: youth as a threat. *European Educational Research Journal*, 11(4), 534–544. DOI: 10.2304/ eerj.2012.11.4.534
- Ostrowicka, H. (2012b). *Urządzanie młodzieży: studium analityczno-krytyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostrowicka, H. (2013). Dyskurs pedagogiczny jako element zarządzania młodzieży. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(62), 49–73.
- Ostrowicka-Miszewska, H. (2004). Dochodzenie w sprawie Strategii Państwa dla Młodzieży – z inspiracji myślą Michela Foucaulta. *Kultura i Edukacja*, 3, 19–27.
- Ostrowicka-Miszewska, H. (2006). „*Jak porcelana rzucona o beton...*”: dyskursy o młodzieży, polityce i polityce młodzieży. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostrowicka-Miszewska, H. (2007). Zakładnicy przyszłości – o dyskursywnej polityce wobec młodzieży. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 71–78.
- Ostrowska, U. (2011). Krytyczna analiza dyskursu (KAD): z perspektywy badań pedagogicznych. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna: dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (s. 113–127). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Ostrowska, U. (2014). Discourse – from the theoretical and methodological perspective. *Forum Oświatowe*, 1(51), 91–109. Pobrane 2 maja 2014 z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/131>
- Parker, I. (red.). (1999). *Deconstructing psychotherapy*. London: Sage Publications.
- Pawliszek, P., Rancew-Sikora, D. (2012). Wprowadzenie do socjologicznej analizy dyskursu (SAD). *Studia Socjologiczne* 1(204), 5–15.
- Pilch, T. (red.). (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (Tom 1). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Potter, J., Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior*. London: Sage Publications.
- Rancew-Sikora, D. (2008). Analiza dyskursu jako metoda badania działań społecznych W: M. Nowak, M. Nowosielski (red.), *Jak badać społeczeństwo obywatelskie?: doświadczenia praktyków* (s. 131–141). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ratajczak-Zawodna, M. (2005). *Dyskursy kobiecości w reklamie współczesnej. Studium socjo-pedagogiczne*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydział Studiów Edukacyjnych.
- Retter, H. (2003). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Rypel, A. (2012). *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2007). *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo: o dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Impuls.
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303–326. DOI: 10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342
- Schulz, R. (2009). *Logos edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Seredyńska, D. (2013). *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych: analiza konferencji ogólnopolskich*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Sięgień, W. (2013). *Topografie dyskursów płci. Krytyczne studium nad tożsamością rodzajową polskiej młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stańczyk, P. (2013). *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie: w stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Stasiuk, K. (2003). *Krytyka kultury jako krytyka komunikacji: pomiędzy działaniem komunikacyjnym, dyskursem a kulturą masową*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Stubbe, M., Lane, Ch., Hilder, J., Vine, E., Vine, B., Marra, M., Holmes, J., Weatherall, A. (2013). *Interakcja w miejscu pracy z perspektywy kilku podejść dyskursywnych*. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9(1), 112–151. Pobrane 2 lutego 2014 z: http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org/Volume21/PSJ_9_1_Stubbe_Lane_Hilder_Vine_Vine_Marra_Holmes_Weatherall.pdf
- Szkuclarek, T. (2001). *Ekonomia i polityka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Numer specjalny*, 165–191.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.
- Van Dijk, T. A. (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wawrzyniak-Śliwska, M. (2013). *Nauczycielskie dyskursy autonomii uczniowskiej w edukacji zintegrowanej i we wczesnym nauczaniu języka angielskiego: (analiza porównawcza)*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Węc, K. (2007). *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym: radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej: konteksty nie tylko Lacanowskie*. Toruń: Adam Marszałek.
- Witosz, B. (1997). *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji: zagadnienia struktury tekstu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wodak, R. (2011). *Wstęp: badania nad dyskursem*. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 11–48). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

- Wodak, R., Krzyżanowski, M. (red.). (2011). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Wojnarowska, A. (2010). *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

**DISCOURSE CATEGORY IN THE LANGUAGE AND EDUCATIONAL RESEARCH
– SEARCHING FOR THE CURIOSITIES OF PEDAGOGICALLY-ORIENTED
DISCOURSE ANALYSIS**

ABSTRACT: The aim of the paper is a reflection on the status and importance of the category of discourse in pedagogical language and research. The article consists of two main parts. The first part contains a description of the general difficulties in organizing the extensive area of research on discourse; the second part is devoted to the status of research on discourse in pedagogy and to the analysis of the concept of educational discourse. As a result, three approaches: archaeological, institutional and interactive, and the possibility of constructing conceptual maps within their frameworks, have been described. The article ends with an attempt to summarise the considerations in the context of the discursive construction of the subject of contemporary educational studies.

KEYWORDS: DISCOURSE, discourse analysis, educational discourse, educational studies.



* por. Lisowska-Magdziarz, 2006, (odsylacz dodany przez redakcję na prośbę autorki).

1. Podaję przykłady prac opublikowanych w ostatnich latach, w których recepcja pojęcia dyskursu została stematyzowana. Lista ta oczywiście nie obejmuje wszystkich prac, będących podstawą awansu naukowego w zakresie pedagogiki, w których autorzy operują (w sposób mniej lub bardziej zdefiniowany) terminem „dyskurs”.
2. W celu uzyskania większej przejrzystości w przytoczonym cytacie skróty wyrazów obecne w oryginale zastąpiłam ich pełnym brzmieniem.
3. Mówiąc o badaniach postfoucaultowskich, mam na myśli ten nurt teoretyczno-metodologiczny, w którym nierzadko, odchodząc od pierwotnych znaczeń, rozwijane są i wykorzystywane w badaniach empirycznych pojęcia i idee sformułowane przez Foucaulta.