

Beata Karpińska-Musiał
ORCID: 0000-0001-5171-9224
Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.07>

Ruch między sceną spektaklu a foyer. Dyskursywne przemieszczenia podmiotowości dydaktyki w narracjach naukowych

Puste i płynne znaczące, dyskursywna konstrukcja podmiotu, modele ameby, interakcjonizm symboliczny, habitus, pole dyskursywne. Małe i duże A w psychoanalizie Lacana, neomarksizm i emancypacja, krytyczna analiza dyskursu, ideologie hegemoniczne, edukacja opresyjna, teoria systemów i społeczne konstruowanie świata poprzez dyskurs...

To tylko namiastka pojęć, które huczały w mojej głowie po każdym spotkaniu seminaryjnym [z prof. Tomaszem Szkudlarkiem – B.K.M.]. Gorączkowo szukałam punktów odniesień w językoznawstwie i teoriach literatury oraz semiotyki. Łapałam teorię działania komunikacyjnego Habermasa, usiłując ją połączyć z krytyczną analizą dyskursu jako metodą badawczą. Psychoanalizę łączałam usilnie semiotyką i filozofią analityczną Wittgensteina. Najtrudniej było mi się doszukać analogii dla hegemonii, neokapitalizmu czy neomarksizmu w politykach edukacyjnych, ale w końcu odnalazłam pewne ich tropy w teoriach literaturoznawczych, kulturoznawstwie i zagadnieniach międzykulturowej komunikacji. Neokolonializm, kojarzony dotąd z historią Wielkiej Brytanii i USA, nagle przeniósł się na grunt meta-teoretycznych zawłaszczeń dyskursywnych lub politycznych w tak zwanych pedagogiach pogranicza i teorii krytycznej. Filozofia języka nagle pojawiła się jako malutki jedynie punkt na mapie „przekładów paradygmatycznych”, i „pulsujących kategorii” Joanny Rutkowiak (Karpińska-Musiał 2021: 200–201).

Prolog

Napisanie o tym, co pozostało we mnie z czytania i słuchania Profesora Tomasza Szkudlarka, a tym bardziej pisanie pod jego okiem rozprawy doktorskiej już kilkanaście lat temu, przekracza możliwości jednego tekstu. Nie można streścić lakonicznie tego, co w dużej mierze uformowało moje życie akademickie. Na to życie

słabowało się działanie w rozumieniu *praxis*, a w konsekwencji też typ myślenia, które to kategorie już od Martina Heideggera są uznane za nierozłączne. Kierunek ich wzajemnego oddziaływania, jak też ich „ciężar właściwy”, były w przypadku mojego trawestowania myśli Szkudlarka zmienne, niestabilne, nawet chaotyczne, co w sumie jest chyba immanentną cechą relacji myślenia z działaniem. Myślenie rozbudzone na początku tej drogi indukowało u mnie najpierw konkretne działanie, i to do pewnego momentu w mojej karierze nie do końca w sposób uświadamiany. Dopiero w drugiej fazie transgresji zwanej karierą akademicką działanie (profesjonalne) w sposób dojrzały i do bólu świadomy odzwierciedlało określony sposób mojego myślenia i koncipowania świata społecznego, zawodowego i geokulturowego. Opisuję ten proces w monografii pt. *Harcowanie na planie* (Karpińska-Musiał 2021). Na jednym i drugim odcinku tej linii czasu, po chwilę obecną, był to proces zdecydowanie naznaczony kategorią podmiotowości: tą wynikającą z teorii naukowych, jakimi mistrzowsko żongluje Szkudlarek, jak też z Jego naukowej oraz czysto ludzkiej postawy wobec otoczenia.

Oczywistym jest, że nie sposób oddać zwięźle złożoności tego procesu wpływu i formowania akademickiego myślenia oraz działania. Miał on różną dynamikę. Na pewno jednak wybrane podejścia, analizowane przez promotora mojej pracy doktorskiej kategorii i nade wszystko sposób formułowania myśli przesączyły się do mojego spektrum poznania i nadały mu kształt. Spotkałam Tomasza Szkudlarka jako już doświadczona zawodowo i naukowo absolwentka UAM, anglistka osadzona poznawczo w anglosaskich systemach analizy języka i postrzegania dyskursu w wymiarze głównie komunikacji, glottodydaktyki i nauk językoznawczych. Badawczo poruszająca się w nurcie pragmatyki językowej i strukturalistycznie, chociaż też komunikacyjnie i z wolna ponowocześnie/ poststrukturalistycznie definiowanej podmiotowości człowieka. Nadal cenię sobie te obszary poznania i pozostaję im wierna, bo one nadały pierwotny rys mojemu spojrzeniu na podmiotowość jako taką, w całej jej wielowymiarowości. Spotkałam się jednak wówczas – na styku humanistyki z naukami społecznymi – z dyskursem rozumianym bardziej społecznie niż socjolingwistycznie, bardziej filozoficznie niż pragmatycznie. Pojawiły się inaczej definiowane podmiotowość i autonomia, wolność i niewola abstrakcyjnego, dyskursywnie, a nie tylko semiotycznie i syntaktycznie konstruowanego podmiotu, żonglerka dyskursami jako agentami zmian społecznych i analiza krytyczna świata edukacji. Wkroczyłam w inną perspektywę widzenia, spirala hermeneutycznego poznania zaczęła się rozciągać, a karuzela działań akademickich zaczęła wirować. Jak to jednak ze sprężynami bywa, może ona odbić w przestrzeń, gdy zbyt napięta odskoczy. A karuzela miewa dużą siłę odśrodkową. Poczułam to po latach, chociaż i tak nie żałuję, że na tę karuzelę wsiadłam.

W niniejszym tekście nie zdołam zrobić znaczącego przyczynku do filozofii wychowania przez działanie ani też do nowej teorii kultury edukacji. Jednak zgodnie z zaproszeniem Redaktorów tomu dedykowanego Tomaszowi Szkudlarkowi, chcę powołać się na niektóre kategorie analizy dyskursu, które zostały ze mną na

dłgie lata, i użyć ich do wskazania na pewne zjawisko dostrzegane w ostatnich latach, a dotyczące narracji naukowych wokół dydaktyki akademickiej. Nazywam to zjawisko, zgodnie z kategoriami wiodącymi w piśmiennictwie m.in. właśnie Szkudlarka, dyskursywnym przemieszczaniem podmiotowości. Przypadek, który wybrałam do jego reprezentacji, jest w mojej subiektywnej argumentacji naturalnie hybrydowy, gdyż swoje strukturalistyczno-językowe korzenie zestawiam z narracyjnym, poststrukturalistycznym budowaniem symulakry struktur społecznych w ponowoczesnym imaginarium. Mam nadzieję wykazać, że tytułowa metafora ruchu między sceną a foyer mówi wiele o pewnych aspektach funkcjonowania teatru, jakim jest akademika, a także o rolach odgrywanych w niej przez aktorów-dydaktyków.

Metoda i pytania problematyzujące

W tekście stosuję bardzo ogólnie elementy hermeneutyki filologicznej (opartej na filozofii analitycznej). Postaram się wykazać drogą argumentacji opartej na analizie związków frazeologicznych, w jaki sposób perspektywa językoznawcza (humanistyczna) może wpływać na społeczne postrzeganie narracji o nauce oraz realnych praktyk edukacyjnych. Opieram swoją interpretację na autorskim rozumieniu semantycznego lokowania dydaktyki pośród dyscyplin i dziedzin naukowych. Poprzedzam go wyjaśnieniem, jak na użytek tego tekstu rozumiem podmiotowość i jej konstrukcję lub dekonstrukcję. Odwołuję się tu do tekstu Szkudlarka wprowadzającego do lektury *Dyskursywnej konstrukcji podmiotu* (Szkudlarek 2008), choć pojęcia stosowane w niniejszym tekście interpretuję szerzej, czerpiąc również z innych pism i źródeł. Nie jest to jednak szeroka paleta przykładów literatury naukowej na temat dydaktyki, ponieważ moim celem nie jest ich analiza porównawcza. Jest nim raczej skupienie się na wybranych subiektywnie wątkach czy kategoriach obecnych w pismach Tomasza Szkudlarka, Karoliny Starego, Anny Karpińskiej, Elżbiety Rybickiej czy Normana Fairclougha, wokół których próbuję budować autorską narrację na temat dyskursywnych przemieszczeń wokół podmiotowości dydaktyki.

Celem analizy dokonywanej zatem w tym rozdziale jest eksploracyjne zdiagnozowanie przemieszczeń dyskursywnych we wspomnianych obszarach akademickiego działania i poznania: budowania narracji o dydaktyce jako nauce, a w rezultacie jej prakseologicznego uprawiania i badania. Dlatego stawiam sobie pomniejsze pytania, których nie należy traktować jako standardowych pytań badawczych, a raczej pytań problematyzujących omawiany obszar zagadnień: Co powoduje zwroty dyskursywne w ramach tychże obszarów? Co musi się stać, by zdemontować hegemonię narracji obecnej (z próbą identyfikacji przy okazji, co nią *de facto* jest) na rzecz jej zmiany? Jakie i czyje poziomy sprawstwa i podmiotowości mają

tutaj oddziaływanie i zastosowanie? W jaki sposób zachodzi tutaj transwersalne przenikanie się swoistej relacji władzy w ujęciu Michela Foucaulta?

Podmiot i dyskurs a podmiotowość – subiektywne rozumienie relacji

W swoim wywodzie odnoszę się raczej do kategorii podmiotowości a nie samego podmiotu. Skoro operować będę pojęciem dyskursów, a nie „tylko” języka, wolę dobrać do tego tańca bardziej podmiotowość i tożsamość, aniżeli „tylko” mocno rozmytą twarz podmiotu. Zwłaszcza że sam Szkudlarek wnioskuje, iż w naukach pedagogicznych „podmiot to raczej zadany niż dany wymiar człowieczeństwa, raczej problem niż podstawa działania” (Szkudlarek 2008: 9f–10). W ten sposób – oczywiście ukazując tylko jedną z możliwych optyk patrzenia na podmiot i jego poziomy sprawstwa lub jego braku – demontuje on podmiot jako prymarną daną zastaną, którą można formować, na rzecz aktywnej funkcji sprawstwa samego podmiotu. Nie zależy mi w tym miejscu na polemice z argumentami o większym lub mniejszym esencjalizmie podmiotu. Jego poststrukturalistyczna podróż definicyjna od punktu oderwania od miana „bytu zastanego” w stronę pozycji „bytu kreującego” wykracza poza ramy mojej narracji możliwej w tym tekście, stąd podążam chętniej za samym pojęciem tożsamości. Jest ono również bliższe relacji z podmiotem epistemicznym, który Szkudlarek wyróżnia w ramach trzech perspektyw rozumienia podmiotu: strukturalnej, świadomościowej i związanej ze sprawstwem (ang. *agency*).

Podmiot w dryfie, podmiot jako przemieszczająca się w relacjach podmiotowo-przedmiotowych świadomość – i przemieszczające się sprawstwo, „locus kontroli” [jako dwie pierwsze perspektywy – B.K.M.]. Ale tu dotykamy trzeciego zakresu znaczeniowego. Trzecia perspektywa to zatem rozumienie podmiotu jako podmiotu działania, ogólniej – sprawstwa. „Przedmiotem” staje się to, na czym lub wobec czego działamy, w tym sama osoba podejmująca działanie, jeśli skierowane jest ono „na siebie” (podobnie, jak może mieć to miejsce w przypadku podmiotu epistemicznego – zdolnego do traktowania siebie jako obiektu poznania) (Szkudlarek 2008: 11).

Podmiot epistemiczny potrafi traktować siebie jako obiekt poznania, a moim zamiarem jest przyznanie miana sprawczego podmiotu (poprzez poszerzenie tożsamości) właśnie dydaktyce jako autonomicznej dyscyplinie naukowej. Jest to podmiot sprawczy, mimo że uwikłany w system narracji hegemonicznych pracujących w polu. Stąd też definicja dyskursu potrzebna mi jest do dookreślenia przemieszczeń podmiotowości tegoż podmiotu, czyli do przeświecenia pozycjonowania się narracyjnego dydaktyki jako owej (pod?)dyscypliny naukowej.

Norman Fairclough (2004) opisuje dyskurs jako coś o cechach przedstawieniowych, jako „różnicowane sposoby reprezentacji różnych aspektów świata: procesów, relacji i struktur świata materialnego, mentalnego – myśli, odczuć, wierzeń etc., oraz świata społecznego” (Starego 2008: 27), przy czym zawsze wchodzi w relacje

z innymi dyskursami i przez ten fakt ma również moc kreowania „nowego”. Jak pisze Starego:

Zależą one [relacje dyskursów – B.K.M.] zatem przede wszystkim od relacji ludzi do świata, uwarunkowanych ich pozycją w rzeczywistości, społecznymi i osobowymi tożsamościami oraz relacjami interpersonalnymi. W efekcie dyskursy nie przedstawiają po prostu świata takiego, jakim jest (czy raczej jakim jest postrzegany), ale są również projektujące, zawierają element wyobrazeniowy oraz przedstawiają możliwe światy różne od aktualnego, projektując konkretne zmiany (Starego 2008: 27).

Skoro dyskursy konstruktywistycznie tworzą wciąż nowe dyskursy, a te wchodzą w relację władzy między sobą, nieuniknione muszą być zmiany pozycji podmiotów jako ich generatorów. Z nią właśnie – zmianą pozycji w dyskursie – będzie wiązał się motyw przewodni mojej argumentacji w tym tekście.

A zatem relacje między podmiotem a podmiotowością oraz podmiotowością a dyskursem sprowadzić można – na użytek omawianego przykładu – do dwóch założeń. Primo, podmiotowość jako konstytutywny element tożsamości, z podmiotem sprawczym, potrzebuje tego sprawstwa (i je realizuje) także w konstrukcji lub dekonstrukcji, zależnie od pozycjonowania się, narracji (naukowych, publicznych, prywatnych). Jeśli tak jest, różne podmiotowości mają moc budowania nowych dyskursów, a te – i tutaj secundo – wchodząc w relację ze sobą, poddawane są filtrom pewnych struktur hierarchii ważności (w tym kolektywów myślowych za Ludwikiem Flekiem i głosów znaczących) oraz władzy (za Foucaultem). Jeśli zaś dorzucimy tu jeszcze hipotezę Ernesto Laclau o ontologicznej naturze dyskursów i ich dążeniu do obiektywizmu, co badacz ten wyraża w stwierdzeniu, że „[retoryka] staje się zasadą konstrukcji obiektywności społecznej” (Szkudlarek 2008: 13), to więcej niż pewne, że podmiotowość nigdy nie ucieknie od władzy dyskursów, chociaż może się pośród nich przemieszczać, dryfować i ustanawiać swoje nowe odsłony (tożsamości). W ramach pewnego obszaru uwięzienia dyskursywnego (tu: uzusu językowego), podmiotowość (dydaktyki) wciąż walczy o sprawstwo, rekonstruuje swoje znaczenia w narracjach naukowych w zależności od struktur hierarchii ważności głosów znaczących. Jest jednak w ruchu i dryfuje.

W tych dyskursywnych przemieszczeniach podmiotowości przydawanej lub odbieranej dydaktyce, odbywających się w strukturach władzy, upatruję wielu kontrowersyjnych zagrożeń w życiu społecznym akademii, jak też interesujących szans na zmianę w uprawianiu nauki, czego najbardziej dotyczy opisany za chwilę przykład. Oba typy dryfów: psychologiczno-społeczny oraz semantyczny znajdują swoje odzwierciedlenie w obu poniższych analizach, chociaż w ujęciu, jakie prezentuję, pierwszy jest bardziej konsekwencją drugiego.

Dydaktyka w narracjach akademickich jako przypadek przemieszczeń podmiotowości w polu poznania naukowego – perspektywa językoznawcza

Od jakiegoś już czasu, przynajmniej w drugim dziesięcioleciu XXI wieku, toczy się w polskich środowiskach naukowych zagorzała debata nad statusem naukowym dydaktyki jako subdyscypliny pedagogiki. Nie jest to debata priorytetowa na skali dyskusji naukowych, nie staje też jako temat na podiach dużych konferencji naukowych w Polsce. Toczy się jednak coraz bardziej dynamicznie niejako w kuluarach, w foyer Wielkiego Teatru, na którego scenie gra się „prawdziwą” naukę. Słychać ją wśród widzów w czasie antraktów, gdy przy lampce wina lub wody skupiają się wokół konkretnych zadań lub projektów realizowanych lokalnie w uczelniach rozsianych po kraju. Dydaktyka i działania w jej obszarze wybrzmiewają na pomniejszych konferencjach dydaktycznych, warsztatach doskonalących dla nauczycieli, czasami dydaktyka gości – raczej przez przypadek albo bez biletu – na konferencjach naukowych, gdy badania naukowe dotyczą kontekstów kształcenia i ich realizacji w ujęciach dyscyplin podstawowych. Mimo to zjawiska dotyczące dydaktyki znalazły już swoje miejsce w rozbudowanej literaturze przedmiotowej ostatnich lat, polskiej i zagranicznej (np. Klus-Stańska, Hurło, Łojko 2009; Karpińska, Wróblewska 2014; Sajdak-Burska, Maciejowska 2022; Sajdak-Burska 2018; Gołębiak 2020; Lave, Wenger 1991 i wiele innych). Poznawczo, badawczo i dyscyplinarnie obszarem tym zajmują się studia edukacyjne oraz pedagogika jako nauka. A w jej ramach dydaktyka jako jej, w większości opracowań tak zdefiniowana, „subdyscyplina”.

Czy możemy jednak stwierdzić, że najważniejsza rola pedagogiki jako podstawowej dyscypliny poznawczej dla dydaktyki jest jednoznaczna, a przez to oczywista? W ostatnich latach zastanawia się nad tym zagadnieniem wielu badaczy i badaczek, w tym przede wszystkim Anna Sajdak-Burska (2018) i Bogusława Gołębiak (2020). Dydaktyka dyskursywnie włożona została w rolę subdyscypliny pedagogiki, chociaż jest pojęciem znaczeniowo dużo szerszym niż niegdysiejsza „metodyka”. W narracji naukowej, jeśli spojrzeć teraz na nią nie tylko jako na zjawisko społeczne, ale na dyskurs językowy, wciąż pokutuje jako leksem (a za nim jego semantyka i zakres oddziaływania) zarezerwowany dla zadaniowego, praktycznego i wręcz instrumentalnego podejścia do strategii i technik uczenia się i nauczania. Uznaje się, że jest ów leksem, a raczej nazwany nim obszar poznania i działania praktycznego, zróżnicowany przedmiotowo, ewentualnie osadzony w teoriach osobistych nauczycieli, teoriach kształcenia i paradygmatach myślenia o rzeczywistości społecznej oraz pojmowania tego, czym jest uczenie się i nauczanie. Badanie i praktykowanie dydaktyki jako pola naukowego określane są za ważne, ale głównie prakseologicznie zorientowane terytorium poznawcze, nastawione instrumentalnie na osiągnięcie pewnych efektów i rezultatów. Szczególnej uwadze poddaje się w tym kontekście dydaktyki przedmiotowe i ich specyfikę. Owe kolejne pochodne leksemu i ich znaczenia konstruowane w narracjach pewnych teorii społecznych (np. antyneoliberalnej, która krytykuje neoliberalizm za instrumentalizację procesów

kształcenia) z miejsca delegują dydaktykę – w jej metodyczno-celowościowo sprowidowanym wymiarze – na peryferyjne obrzeża centrum narracyjnego. W centrum pól znaczeniowych i badań w pedagogice jako nauce podstawowej, mimo że uznanej za wieloparadygmatyczną i czerpiącą z wielu dyscyplin „sąsiadujących”, skupiają się najprędzej filozofia i teoria wychowania, a także specyfika procesów kształcenia w ujęciu antropologiczno-ontologicznym: szeroko rozumiane dobro dziecka/ ucznia/ studentki/ człowieka w kulturowo-politycznie i społecznie profilowanych instytucjach (rodzina, szkoła, państwo itp.). To pożądane ontologicznie i dyskutowane naukowo dobro jest z założenia niekwantyfikowalne, niemierzalne i niedefiniowalne prakseologicznie. Grane (to oczywiście metafora) na głównej scenie naukowej przez popularnych i znaczących aktorów, a nie w teatralnym foyer.

Rzecz jasna, to tylko jedna z możliwych optyk postrzegania konstruowania narracji o dydaktyce i ważenia jej statusu jako nauki autonomicznej. Z drugiej bowiem strony obserwuje się też ruch pomiędzy sceną a kulisami teatru. Aktorzy też czasami potrzebują przerwy, integracji poznawczej z widzami, wskutek której koncepcje naukoznawcze ulegają dekompresji, demontażowi, modyfikacjom. Czytamy przecież, że:

Zaczynamy mieć do czynienia ze stopniowo tworzącą się strukturą nauk dydaktycznych, na którą składają się dydaktyki szczegółowe, do niedawna zwane metodykami nauczania poszczególnych przedmiotów, oraz subdyscypliny dydaktyki ogólnej, tzw. poddydaktyki, np. dydaktyka szkoły wyższej, dydaktyka wojskowa, medyczna, ontodydaktyka, neurodydaktyka. Dydaktyka jest zatem bez wątpienia nauką – jedną z podstawowych subdyscyplin pedagogiki – nauką żywą, o znakomitym dorobku, bogatej historii, wielu odmianach i dużych możliwościach rozwoju oraz znacznym potencjale twórczego oddziaływania na praktykę edukacyjną (Karpińska 2021: 56).

Polska badaczka i teoretyczka dydaktyki przyznaje, że dydaktyka ma swój przedmiot badań, historię, cele badawcze i specyfikę „terytorialną” (przedmiotową). Jak również, że niesie znaczny potencjał „twórczego oddziaływania na praktykę edukacyjną”. Zgadza się z autorką. Zauważmy jednak, że nie znajdujemy w tym opisie jednego komponentu istotnego z perspektywy definicji naukowości dyscypliny: własnej, odrębnej metodologii badań. Być może to jednostkowe przeoczenie, a być może dowód istotnej, a często przemilczanej jeszcze w narracjach naukowych o dydaktyce kwestii: trudności z jednoznacznym sprecyzowaniem i dookreśleniem owej metodologii w ujęciu ogólnym. Pojawiają się nawet głosy, że takiej wyodrębnionej metodologii być nie może, gdyż dydaktyka w swej naturze zahacza o zbyt wiele dyscyplinarnie określonych przedmiotów badań i to one będą determinowały sposób realizacji procedur badawczych.

Poszukiwanie uzasadnień w metodologii badań

Problem ten może, z naciskiem na „może”, mieć swoje źródło (a wręcz przyczynę?) chociażby w oficjalnym, tylko pozornie nieistotnym „wyjęciu” pedagogiki z obszaru nauk humanistycznych i „przydzieleniu” jej do nauk społecznych w 2011 roku. To ruch polityczno-dyskursywny zaledwie (i aż), gdyż wiadomo od czasów *Didactica Magna* Jana Amosa Komeńskiego, że nauka o edukowaniu (się) człowieka zarówno łączy w sobie zagadnienia i kwestie obejmowane innymi dziedzinami nauk społecznych, jak i gruntowana jest w teoriach oraz założeniach poznawczych cechujących humanistykę. Nie wdając się w dyskusję na ten temat, niemożliwą do rzetelnego przeprowadzenia w ramach tego tekstu, zwracam jedynie uwagę na możliwy rezultat takiego dyskursywnego przemieszczenia. Jest nim potencjalnie dywergencja między-dziedzinowa w zakresie metodologii badawczych.

Każdą z obu dziedzin naukowych: nauki społeczne i humanistykę, można definiować poprzez kryteria: historii, przedmiotu i celu badań, zakresu oddziaływania teoriopoznawczego i badawczego, kanonicznych twórców i reprezentantów oraz podejść metodologicznych, technik badawczych i tradycji samego prowadzenia badań. I tak jak w większości kryteriów na tej liście pedagogika, jako nauka społeczna, odnalazłaby wspólne parametry w ramach przedmiotu i celu badań z humanistycznie zakwalifikowaną historią, literaturą, językoznawstwem, glotodydaktyką, tak trudniej już jest dopatrzeć się podobieństw w podejściach badawczych w ich obrębie. Przyjrzyjmy się tej kwestii, by zastanowić się, gdzie umieścić należałoby pod tym względem dydaktykę. Może uda się dociec, co mogłoby dopełnić podmiotowości dydaktyki i postawić ją w innej pozycji w dyskursach edukacyjnych. W tym celu zważmy, co może stanowić cel i przedmiot badań dydaktyki, jeśli patrzeć na nią jako autonomiczną dyscyplinę naukową, a nie zaledwie subdyscyplinę pedagogiki.

Dydaktyka jako samodzielna dyscyplina w naukach społecznych może za przedmiot i cel badań przyjąć twórcze oddziaływanie idei i badań na praktykę edukacyjną, ale też relacje społeczne w instytucjach, *learning analytics*, wykorzystanie AI w edukacji, oddziaływanie interwencji dydaktycznych na proces, metody komunikacji społecznej w procesie dydaktycznym, filozoficzne paradygmaty rozumienia zjawisk dydaktycznych. Metody badawcze dostępne są w całym spektrum technik i narzędzi znanych w naukach społecznych (tabela 1). Dydaktyka jako samodzielna dyscyplina w naukach humanistycznych za swój przedmiot i cel badawczy potencjalnie przyjmie wymiar estetycznego oddziaływania tekstów kultury na procesy kształcenia, wykorzysta twórczy charakter literatury do celów dydaktycznych (Wenzel 2022), zastosuje narzędzia historiografii, geokulturologii lub geopoetyki (Rybicka 2011), znajdzie odniesienia do historii języka lub jego socjologii, psycholingwistyki czy komunikologii. W tabeli poniżej proponuję arbitralnie zestawione podejścia, metody i techniki badawcze stosowane częściej (co nie znaczy wyłącznie) w humanistyce,

odrębnie w naukach społecznych, oraz te, które z dużym prawdopodobieństwem znajdują zastosowanie w obu dziedzinach.

Tabela 1. Metody, narzędzia i techniki badawcze jako kryteria odrębne i wspólne pomiędzy naukami społecznymi i humanistycznymi

Humanistyka	Nauki społeczne	Wspólne dla obu dziedzin
Analiza tekstu i praca na korpusach	Sondaż diagnostyczny	Krytyczna analiza dyskursu
Estetyka	Wywiad (różne rodzaje)	Teoria ugruntowana
Komparatystryka językoznawcza	Metody statystyczno-porównawcze	Studium przypadku
Analiza konwersacyjna	Testy psychologiczne	Analiza transakcyjna
Humanistyka zaangażowana	Obserwacja uczestnicząca	Autoetnografia
Geopoetyka	Monografia pedagogiczna	Historiografia
Archeologia mediów	Eksperyment pedagogiczny	Metody narracyjne
Metody badań w translatoryce		Metody historyczno-porównawcze
PJN – przetwarzanie języka naturalnego (w tym AI)		Fenomenografia
Krytyka literacka		Filozofia analityczna
Badania fonologiczne i akustyczne		Hermeneutyka
DYDAKTYKA JAKO autonomiczna dyscyplina NAUKOWA?		

Źródło: opracowanie własne.

Pokuszę się o wniosek wypływający z tego zestawienia dla konceptualizacji pozycji dydaktyki: metodologie badawcze, które z powodzeniem można zastosować w obszarze badań dotyczących dydaktyki, nie znajdują się tylko w grupie metod i podejść zarezerwowanych dla nauk społecznych (a w tym pedagogiki), a nawet tych „uwspólnionych” dla humanistyki i nauk społecznych. Równie dobrze metody badań humanistycznych mogą posłużyć jako metody do badań dydaktycznych, zależnie od celu i przedmiotu tychże. W konsekwencji więc dydaktyka wydaje się zatem semantycznie kategorią (terminem, leksemem) o szerszym zakresie znaczeniowym niż pedagogika, oczywiście jeśli przyjąć kontekst metodologiczny jako punkt odniesienia (ramę semantyczną).

Konsekwencje dla przemieszczeń podmiotowości dydaktyki

Czy zatem nie należałoby uznać, że dydaktyka stanowi obszar poznania naukowego, który niesłusznie przybiera w narracjach naukowych hiponimiczną nazwę „subdyscypliny” czy „działu” wobec „dyscypliny” za jaką uchodzi pedagogika w ramach „dziedziny” nauk społecznych? Patrząc z perspektywy semantyki językoznawczej, dydaktyka jest hiperonimem wobec dyscypliny, która dotąd traktowana była wobec niej jako ramowa i źródłowa. Wedle kryterium metodologicznego dydaktyka zasługuje na miano szerszej kategorii semantycznej w polu „nauka humanistyczno-społeczna”, będąc hiperonimem pedagogiki i analogicznie – nauk literaturoznawczych, językoznawczych, psychologicznych, socjologicznych. Co istotne, przedmiot poznania i badań, które stanowią również kryterium definicyjne dyscypliny naukowej, to także potężny teoriopoznawczo obszar do opisu/ deskrypcji w dydaktyce. Dokonywany już wielokrotnie, wciąż jednak wymaga uzupełnień w kontekście pomostowej (lub właśnie hiperonimicznej) funkcji między naukami humanistycznymi i społecznymi. Badanie relacji społecznej (jakiegokolwiek) dokonuje się przecież poprzez analizę komunikacji i języka. Tworzenie diagnozy edukacyjnej to łączenie analizy wyników uczniów na podstawie ich tekstów i narracji (między innymi). Procesy rozwojowe i wychowawcze pedagogika też bada za pomocą narzędzi i pomocy dydaktycznych, typowych dla określonego obszaru poznania (np. w obszarach przedmiotowych: analiza konwersacyjna, dialog w edukacji, analiza tekstów, badania korpusowe w językoznawstwie, analiza kognitywistyczna procesów uczenia się matematyki, procesy wnioskowania, analizy i syntezy myślowej w kształceniu chemii, kompetencje przekrojowe w naukach o ziemi czy biologicznych, studia przypadku w medycynie czy naukach prawnych). Czy nie nastała zatem pora na zmierzch dydaktyk przedmiotowych, traktowanych w dyskursach naukowych jako „podrzędne” wobec ich paralelnych dyscyplin nauk „wiodących”, i przyznanie im większej podmiotowości w strukturze dyskursu?

Na tego typu kwestionowanie kompletności narracji o dydaktyce i jej pozycji w dyskursie naukowym (naukoznawczym) pozwala mi założenie, że w czysto narracyjnej dyskusji o celach i przedmiotach badań dydaktyki nie znajduje się prób przeorientowania dyskursywnego (a jak wiemy, za tym podąża również praktyka społecznego uprawiania i badania naukowego) samego leksemu „dydaktyka” wobec leksemu „pedagogika”. To sugeruje, że nie stosuje się w budowaniu tych narracji podejść możliwych w językoznawstwie (a zatem humanistyce), zwracających uwagę na stosunki leksykalne i semantyczne między wyrazami w tekście kultury/ narracji. Spróbujmy to, w duchu sygnalizowanego podejścia analitycznego i z perspektywy hermeneutyki filologicznej, uczynić. Gdzie umiejscowilibyśmy dydaktykę, jeśli spojrzelibyśmy na nią z perspektywy semantyki językoznawczej? Jak zmienia się rozumienie kategorii „dydaktyka”, jeśli lokujemy ją syntaktycznie (czyli tworzymy kolokacje) wobec jej dyscyplin wiodących? Uzus językowy obecny w narracjach

o dydaktyce dzisiaj (czyli utrwalona kolokacja) ukazuje nam, przykładowo, następujące już przyjęte zwyczajowo kategoryzowanie dydaktyk przedmiotowych, z których większość to także nazwy dyscyplin naukowych: dydaktyka chemii/biochemii, biotechnologii/ nauk medycznych, biologicznych i o życiu; dydaktyka matematyki, fizyki, informatyki; dydaktyka języków obcych; dydaktyka języka polskiego; dydaktyka historii, archeologii; dydaktyka kultury, religioznawstwa i medioznawstwa; dydaktyka biologii, przyrody, środowiska; dydaktyka ekonomii, zarządzania; dydaktyka prawa i administracji. W kolejnych przypadkach, tylko celem językowego eksperymentu, zastosuję coś w rodzaju dryfu semantycznego celem oddania sprawiedliwości także innym dyscyplinom naukowym, o równym przecież statusie, a jednak rzadziej widocznych w dyskursach naukowych, czyli o rzadkiej kolokacji. Zarazem dryf ten (zgodnie ze związkami syntagmatycznymi między elementami frazy) umożliwi zauważenie zwrotnej i wzajemnej roli danej dyscypliny oraz dydaktyki jako zarówno 1. sposobu kształcenia w jej ramach (funkcja uznana, przedmiotowa), ale też jako 2. wyłaniających się dzięki nowej kolokacji obszarów badań w ramach dydaktyki jako dyscypliny podstawowej (funkcja mniej uznana, podmiotowa):

- dydaktyka literatury, studiów językoznawczych, translatoryki – nauczamy o literaturze w określony sposób, ale można dokonać także analizy językowej tego nauczania (badania jej zróżnicowanego metajęzyka, np. językoznawcza analiza metajęzyka dydaktyki) – a zatem: dlaczego nie „językoznawcza analiza dydaktyki/ narracji i rejestrów dydaktycznych”?
- dydaktyka psychologii – nauczamy o psychologii określonym zestawem rejestrów profesjonalnych i instrumentarium badawczym. W tym rozumieniu jest to dydaktyka przedmiotowa. Jednak, gdy owe badania wykorzystane zostają praktycznie i realnie dla konstruowania/ diagnozowania relacji dydaktycznych, budowania dobrostanu podmiotów edukacji, staje się to już procesem odrębnego działania i może stanowić obszar kolejnych badań naukowych, a zatem: dlaczego nie „psychologia dydaktyki”?
- dydaktyka socjologii – język kształcenia socjologicznego jest określonym rejestrem idiomatycznym; ale także dydaktyka rozwija się jako nauka dzięki socjologii (np. poprzez wykorzystanie danych z zakresu socjologii edukacji, badań populacyjnych, pokoleniowych i socjolingwistycznych), zatem: dlaczego nie „socjologia dydaktyki”?
- dydaktyka geografii, nauk o ziemi – oczywiście, że kształcenie w obszarze nauk o ziemi przewiduje określony rejestr, metody badań. Ale czy możemy mówić o „geografii dydaktyki”? Trudno wątpić, że istnieje topografia kształcenia, czyli metody kształcenia specyficzne dla obszarów dialektycznych, kulturowych i regionalnych. Skoro zidentyfikowano już geokulturologię oraz geopoetykę sytuujące dyskursy przestrzennie i leżące u podwalin badań kulturowych i literaturoznawczych (Rybacka 2011), dlaczego nie założyć że „geografia dydaktyki”

jest to równie uprawniona kolokacja, za którą kryje się zupełnie uzasadniona praktyka edukacyjna oraz pole jej badania?

Jak natomiast można potraktować dryf semantyczny w przypadku leksemów „pedagogika” i „dydaktyka”? Precyzując najpierw znaczenie „pedagogiki dydaktyki”, w którym to związku frazeologicznym widzimy dominującą pozycję pedagogiki jako podmiotu, a dydaktykę jako dopełnienie (skoro jest poddyscypliną), możemy przyjąć, że główną treścią znaczeniową (w praktyce: treścią kształcenia) będą wszelkie tematy związane z pedagogizacją procesów kształcenia. Jednak nie wolno nam zapominać o analogicznej specyfice nauczania „o pedagogice”, czyli o charakterze metajęzyka pedagogicznego, form doświadczania edukacji, przekazu i konstruowania znaczeń pedagogicznych, w tym naświetlania relacji między teorią a praktyką pedagogiczną z całym kompleksem zjawisk i narracji kryjących się za tą relacją. „Dydaktyka pedagogiki” stanowi zatem jak najbardziej uzasadnioną kolokację językową, niosącą określone znaczenia, inne od „pedagogiki dydaktyki”. A co za tym idzie, implikować to może też określone działania dydaktyczne w sferze kształcenia o edukacji.

Wobec powyższych rozważań warto zauważyć, że skoro za dyskursem konstruowanym w określony sposób mają iść praktyki postrzegania i budowania realnych, edukacyjnych praktyk społecznych i sposobów ich badania, to czy nie pora dostrzec niuansów dyskursywnej hegemonii określonych narracji naukowych, które niesłusznie lokują dydaktykę jako subdyscyplinę nauk pedagogicznych w pozycji im podrzędnej? Dydaktyka, co starałam się wykazać powyżej, wchodzi w semantycznie nośną kolokację z prawie każdą dyscypliną naukową. Również posiadając cechę zwrotności. Pedagogika tworzy stosunkowo znaczącą, semantyczną kohezję (spójność znaczeniową w relacji podrzędności lub nadrzędności) tylko z dydaktyką.

Konkluzje

Dryf tożsamości podmiotu, jakim czynię w tej analizie dydaktykę jako naukę, a w konsekwencji podmiotowości dydaktyki jako nauki, nie ma wyłącznie charakteru semantycznego. Zgodnie z dyskursywnym charakterem i potencjalnością indukowanych zmian w praktykach badawczych i edukacyjnych ma też charakter psychologiczno-społeczny. Można w nim bowiem upatrywać szanse na zmianę w uprawianiu nauki poprzez powołanie realnej praktyki społecznej rzesz badaczy i badaczek zajmujących się naukowo dydaktyką. Co bowiem wnosi nam czysto teoretyczny namysł nad językoznawczo konstruowanym miejscem dydaktyki w konstrukcji zdaniowej, a przez to narracji naukowej? Otóż pokazując ramę semantyczną, odwraca znaczenia podporządkowania i nadrzędności, która dyskursywnie przemieszcza podmiotowość dydaktyki. Ukazuje zachodzące dotąd niekonsekwencje dyskursywne. Mówiąc zwyczajowo o dydaktyce języka obcego czy dydaktyce chemii, ale już nie analogicznie o dydaktyce pedagogiki, popełniamy

błąd erystyczny. Wykazujemy językową tradycją ugruntowaną – a strukturalistyczną tradycją utwardzoną – brak konsekwencji, niosący skutki dla potocznego (ale w efekcie także naukowego) rozumienia miejsca i wagi dydaktyki w narracjach o teźże. Odejmuje (ontologicznej i epistemologicznej) istotności owej „bliskości dydaktycznej” między uczącymi się a substancją przedmiotową: wiedzą, obszarami jej rozumienia, przetwarzania, opatrzenia emocjami i zastosowania (Szadzińska 2012). Ponieważ postrzegamy świat poprzez język, a ten formuje nasze postrzeganie, owa „bliskość semantyczna” (lub obecnie istniejąca dyskursywna, czyli społecznie kreowana „odległość” ukryta w określaniu dydaktyki subdyscypliną) jest kluczowa dla zmiany perspektywy pozajęzykowej, epistemologicznej wobec uczenia się. Ta zmiana powinna być zatem dyskursywnie kierunkowana z dalekiej na bliską, gdyż owa bliskość dydaktyczna (semantyczna i poznawcza) studentek/studentów z ich obszarami i przedmiotami poznania w danym przedmiocie dyscyplinarnym stanowi sedno edukacji. Pora zatem na przejście dydaktyki z foyer na scenę główną spektaklu Wielkiego Teatru Edukacji i aktywny w nim (współ)udział. Koniec antraktu. Czas na powrót w światła jupiterów. Tylko czy ten dyskursywnie konstruowany podmiot (dydaktyka jako nauka) będzie miał wystarczająco dużo sprawstwa (ang. *agency*), aby występować samodzielnie na scenie? Czy raczej nadal będzie podmiotem zaledwie biernie „czynionym” przez czynniki i dyskursy zewnętrzne? To mocno zależy od wielu społecznych okoliczności i czynników, jednak z pewnością odzwierciedla istniejące – nie tylko dyskursywnie, ale też politycznie – schematy relacji władzy. Nie uciekając od nich, podmiotowość dydaktyki pozostaje jednak w fazie dryfowania, co można przyjąć za jej cechę immanentną i prowadzącą do rozwoju.

Nie jestem pewna, czy zdołałam poprzez powyższe rozważania odpowiedzieć na postawione na początku pytania, czy tylko dorzuciłam do nich więcej wątplenia:

1. Co powoduje zwroty dyskursywne w ramach struktur władzy oraz w narracjach o podmiotowości w odniesieniu do dydaktyki?

Z pewnością są to zdarzenia krytyczne, wytrącające z homeostazy, z rytmu uzusu kulturowego i językowego. Czy będą słyszalne, zależy od tego, skąd i jak głośno płynie głos, a w zależności od treści tego głosu i jego formy efekty zmiany będą miały swoją skalę.

2. Co musi się stać, by zdemontować hegemonię narracji obecnych w naukoznawstwie na rzecz zmiany?

Zbyt wiele, by stało się to szybko i sprawnie. To proces złożony z wielu narracji społecznych budowanych sukcesywnie, nakładających się na siebie i prowadzących do pomniejszych przemieszczeń symbolicznych lub znaczeniowych.

3. Jakie poziomy sprawstwa i podmiotowości mają tutaj oddziaływanie i zastosowanie?

Niewątpliwie takie, które rodzą się w procesach oddolnych (często indywidualnych) działań wykonywanych przez podmioty jednostkowe lub symboliczne w ciągłym poszukiwaniu ich własnych identyfikacji. Jak powiedziałby Louise

Althusser: podmioty będące w „ciągłym marszu” zdeterminowanym przez systemy (Althusser 2006: 26–27), lub za Jacquesem Lacanem w ciągłym poszukiwaniu wypełnienia swego – psychoanalitycznie rozumianego – braku. Tak zrodzone autoidentyfikacje są zdolne przenikać z czasem do regulacji instytucjonalnych. I to zarówno na poziomie działań naukowych i dydaktycznych, jak i budowania nowych dyskursów naukowych oraz o nauce.

4. W jaki sposób zachodzi tutaj transwersalne przenikanie się swoistej relacji władzy w ujęciu Foucaulta?

Ani dyskursy, ani działania podmiotów jednostkowych nie uciekną od relacji władzy (symbolicznej i instytucjonalnej), jednak z pewnością nieustannie dryfują, drgają i albo trafiają na momenty akceleracji, albo trwają w sile bezwładu. O zachodzącej zmianie (lub trwającej stagnacji) najpewniej decyduje poziom sprawstwa podmiotów-agentów zmiany, chociaż o jej trwałości już dużo częściej przypadek. Badaczom i badaczkom – różnych dyscyplin – pozostaje identyfikacja i translacja owej przypadkowości w ramach obranej filozofii kultury i edukacji.

Epilog

Nakładanie siatki nowych znaczeń na znane już, tylko z innej perspektywy, pojęcia oraz kategorie, to przygoda której smak poznałam dzięki Tomaszowi Szkudlarkowi. Profesor Szkudlarek promował mój doktorat w zakresie pedagogiki w 2010 roku. Cytat otwierający ten tekst pochodzi z monografii autorskiej (Karpińska-Musiał 2021), w której opisałam między innymi owo zderzenie poznawcze i jego bardzo turbulentne skutki. Owocuje ono do dzisiaj. Spowodowało, że wiem, na czym polega wywrotowość dyskursywna, hybrydyzacja dyscyplin, przekraczanie pogranicza nauk, eksperymentowanie poznawcze oraz przede wszystkim autonomia intelektualna. To ogromna wartość dodana, która miała swoje twórcze, ale też burzliwe konsekwencje. Jednak za nią właśnie, jak też za te konsekwencje, jestem Mu wdzięczna i już na zawsze, i bezzwrotnie zadłużona akademicko. Dziękuję.

Literatura

- Althusser L., 2006, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Warszawa: Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej UW.
- Fairclough N., 2004, *Analysing discourse. Textual analysis for social research*, London–New York: Routledge.
- Gołębnik B.D., 2020, *Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues In Early Education”, nr 4 (51).
- Klus-Stańska D., Hurlo L., Łojko M. (red.), 2009, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Impuls.

- Karpińska A., 2021, *Nurty myślenia o dydaktyce* [w:] *Edukacja w przestrzeni społecznej. Paradygmaty zmian*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Karpińska A., Wróblewska W. (red.), 2014, *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Karpińska-Musiał B., 2021, *Harcowanie na planie. Herstoria stawania się matką-akademiczką w polskim uniwersytecie*, Lublin: Episteme.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rybicka E., 2011, *Geopoetyka, geokrytyka, geokulturologii. Analiza porównawcza pojęć*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, nr 2.
- Sajdak-Burska A., 2018, *Różnorodność paradygmatów dydaktyki akademickiej. O potrzebie komplementarności podejść*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2 (14).
- Sajdak-Burska A., Maciejowska I. (red.), 2022, *Dydaktyka akademicka – nowe konteksty, nowe doświadczenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Starego K., 2008, *Dyskurs* [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szadzińska E., 2012, *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szkudlarek T., 2008, *Wstęp* [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wenzel R., 2022, *Science fiction and fantasy in general education*, „Beyond Philology”, vol. 19 (2).

Streszczenie

W niniejszym rozdziale podjęto próbę subiektywnego wykorzystania wybranych kategorii teoretycznych z obszaru krytycznej analizy dyskursu do przeanalizowania narracyjnego lokowania dydaktyki w szeregach dziedzin i dyscyplin naukowych. Autorka proponuje spojrzenie na wybrany wycinek dyskursu naukoznawczego z perspektywy semantyki językoznawczej, która poprzez językowe kolokacje indukuje określone rozumienie, a co za tym idzie także uprawianie (społeczną funkcję prakseologiczną) dydaktyki jako procesu kształcenia i jako autonomicznego wobec pedagogiki obszaru poznania naukowego. Tym samym dokonuje się w owym procesie płynnego (dyskursywnie) rozumienia tytułowe przemieszczanie się podmiotowości dydaktyki, wyznaczające – w perspektywie społecznej – jej prymarne funkcje w kształceniu akademickim, a w perspektywie językoznawczej – w narracjach naukowych na jej temat. Autorka konkluduje rekomendacją, by zwrócić uwagę na społeczne konsekwencje dyskursywnych „ruchów między sceną a foyer” teatru, jakim jest akademia, w kontekście dryfowania określonych dyskursów związanych z kształceniem w polach władzy nie tylko symbolicznej.

Słowa kluczowe

podmiotowość dydaktyki, przemieszczenia tożsamości, dydaktyka, semantyka językoznawcza, dyskurs, dryf semantyczny

Summary

Motion between the Stage and the Foyer: discursive shifts of the subjectivity of didactics in scientific narratives

In this chapter, an attempt is made to subjectively use selected theoretical categories from the area of Critical Discourse Analysis to analyze the narrative location of didactics in the ranks of scientific fields and disciplines. Specifically, the author proposes to look at a selected fragment of the scientific discourse from the perspective of linguistic semantics, which, through linguistic collocations, induces a specific understanding, and thus also the practice (social praxeological function) of didactics as an educational process and as an autonomous (against pedagogy) area of scientific cognition. Thus, in this process of fluid (discursively) understanding, the eponymous movement of the subjectivity of didactics takes place, determining – in the social perspective – its primary functions in academic education, and in the linguistic perspective – a position in scientific narratives about it. The author concludes with a recommendation to draw attention to the social consequences of the discursive “moves between the stage and the foyer” of the theatre that is the academy, in the context of the drift of specific discourses related to education in fields of power that are not only symbolic.

Key words

subjectivity of didactics, shifts of identity, didactics, linguistic semantics, discourse, semantic drift



game vetao de Valeri

1040
30.07.77