

## Kontrola interpretacji i interpelacja podmiotów. Możliwości zastosowania Krytycznej Analizy Dyskursu w badaniu podręczników szkolnych (na przykładach wyników badań dyskursu wybranych podręczników Wiedzy o społeczeństwie dla gimnazjum)<sup>1</sup>

Celem artykułu jest po pierwsze wskazanie możliwości, jakie wynikają z badania podręczników szkolnych w paradygmacie krytycznym<sup>2</sup>, w szczególności w perspektywie Krytycznej Analizy Dyskursu (dalej KAD). Po drugie, pokazanie – na wybranych przykładach wyników badań własnych nad wybranymi podręcznikami „Wiedzy o społeczeństwie” do gimnazjum<sup>3</sup> – możliwych efektów analiz wykorzystujących narzędzia dostarczane przez KAD. W artykule kładę szczególny nacisk na zjawisko, które określane jest jako kontrola interpretacji oraz na koncepcję interpelacji podmiotów w dyskursie Normana Fairclougha. Zrealizowane badania pokazały, że wykorzystane mechanizmy dyskursywne oraz językowe służą przede wszystkim procesowi legitymizacji oraz usprawiedliwieniu konstruowanej w podręcznikach reprezentacji rzeczywistości społecznej, a ich celem jest opanowanie potencjalnej ambiwalencji znaczeniowej podręcznikowej wiedzy. Zastosowanie perspektywy KAD oraz skonstruowanej w jej ramach metodologii pozwala na ujawnienie środków, za pomocą których dokonują się wyżej wymienione efekty.

W pierwszej, bardziej obszernej części artykułu, przedstawiam po pierwsze istotę badań krytycznych nad podręcznikami szkolnymi, dla których wypracowa-

---

<sup>1</sup> Prezentowane w artykule badania teoretyczne oraz empiryczne zostały przeprowadzone w ramach projektu badawczego, finansowanego przez MNiSzW, pt.: „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej”, nr 3637/H03/2007/32, realizowanego w latach 2007-2011 na Uniwersytecie Gdańskim, przy Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych.

<sup>2</sup> J.L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. I, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, PWN, Warszawa 2009.

<sup>3</sup> Badanie podręczników było elementem większego projektu badawczego, składającego się z trzech elementów: badania narracji nauczycieli, uczniów, oraz dyskursu podręczników szkolnych. Należy więc podkreślić, że badaniu nie podlegały wszystkie dostępne na rynku podręczniki *Wiedzy o społeczeństwie*, ale tylko te, które były wykorzystywane na lekcjach WOS-u przez badanych nauczycieli.

na na gruncie perspektywy KAD metodologia stanowiła podstawę konstrukcji metod i narzędzi badawczych. Po drugie, opisują przyjmowaną perspektywę teoretyczną, opartą na wybranych koncepcjach KAD. Z kolei druga część artykułu poświęcona jest prezentacji przykładowych efektów przeprowadzonych analiz.

## Perspektywa krytyczna oraz KAD w badaniu dyskursu podręczników szkolnych

Jason Nicholls wyróżnia cztery podstawowe podejścia do badań nad podręcznikami szkolnymi: pozytywizm, postmodernizm, hermeneutykę oraz teorię krytyczną<sup>4</sup>. Przyjmowana przez mnie ostatnia z wymienionych perspektyw, której głównym przedstawicielem jest zdaniem Nicholla Michael W. Apple, podejmuje treści podręczników przede wszystkim w ich funkcji wytwarzania materialnych warunków procesu kształcenia w szkole oraz definiowania tego, co legitymizowane, elitarne i konieczne do przyjęcia<sup>5</sup>. Jak pisze Falk Pingel, istotnym elementem zawartości podręczników szkolnych są uznane za ważne: normy, zasady, pożądane sposoby zachowań etc., czyli to wszystko, w co generacja wytwarzająca wiedzę podręcznikową wierzy, a przede wszystkim życzy sobie wpoić młodym pokoleniom<sup>6</sup>. Do tego inkulturacyjnego i w istocie reprodukcyjnego spojrzenia na funkcje podręczników szkolnych teoria krytyczna dodaje kolejny istotny element, a mianowicie relacje władzy, hegemonię oraz ideologię. W tej perspektywie określona generacja czy społeczeństwo w swoim konkretnym momencie historycznym nie istnieje jako ciało zuniwersalizowane i nieodróżnicowane. Jak pisze Apple, to nie „społeczeństwo” jako całość konstruuje teksty podręczników szkolnych (tak jak programy szkolne), ale działająca w nim określona grupa ludzi<sup>7</sup>. W ten sposób podręczniki odgrywają istotną rolę w definiowaniu tego, czyja kultura jest uczona i przekazywana<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> J. Nicholls, *The Philosophical Underpinnings of School Textbook Research*, „Paradigm” 2005, 3/1.

<sup>5</sup> M.W. Apple, *Teachers & Texts. Political Economy of Class & Gender Relations in Education*, Routledge, New York–London 1986, s. 81.

<sup>6</sup> F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2<sup>nd</sup> Revised and Updated Edition*, Unesco, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Paris/Braunschweig 2010, s. 7.

<sup>7</sup> M.W. Apple, *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, Routledge, New York–London 2000, s. 47.

<sup>8</sup> „[p]odręczniki są bez wątpienia istotne zarówno same w sobie jak i dla siebie. Mają znaczenie przez swoją zawartość jak i formę, przez konstruowanie określonej rzeczywistości, oraz proces selekcji i organizacji rozległego uniwersum możliwej wiedzy. Ucieleśniają to, co Raymond Williams nazywał *selektywną tradycją*: czyjaś selekcją, czyjaś wizją uprawomocnionej wiedzy i kultury, która w procesie uwłaszczania kapitału kulturowego jednych grup wywłaszcza inne. Teksty tak naprawdę są wiadomościami traktującymi o przyszłości i skierowanymi w przyszłość. Jako część programu szkolnego, uczestniczą w zorganizowanym systemie wiedzy społecznej. Biorą udział w tworzeniu tego, co społeczeństwo identyfikuje jako uprawomocnione i prawdziwe. Pomagają w ustalaniu kanonu prawdziwości i jako takie przyczyniają się do konstrukcji punktu odniesienia dla tego, czym tak naprawdę jest wiedza, kultura, wierzenia i moralność”. *Ibidem*, s. 46.

Zbliżone do tej tradycji jest podejście traktujące podręczniki jako produkty społeczne, które analizowane są w odniesieniu do konkretnego kontekstu społeczno-historyczno-kulturowego<sup>9</sup>. Kulturalistyczna perspektywa również skoncentrowana jest na analizowaniu wpływów ideologii na kształt treści podręcznikowej, kontestuje perspektywę badań tradycyjnych, w kręgu zainteresowania których leżą przede wszystkim możliwości realizacyjne założonych, oficjalnych i deklaracyjnych celów kształcenia<sup>10</sup>. Podręcznik jest tutaj nadal postrzegany jako jedna z najważniejszych pomocy nauczyciela i ucznia<sup>11</sup>, jednak także tutaj przyjmowana koncepcja ukrytego programu nauczania wymaga denaturalizacji jego podstawowych funkcji. W ten sposób analizy kierują się z jednej strony na kreowane w podręcznikach wizje świata, w tym rzeczywistości społecznej i tożsamości oraz z drugiej, na identyfikację sposobów, na jakie proces ten się dokonuje<sup>12</sup>. Zagadnienia, jakie w tym kontekście badawczym są podejmowane, to między innymi źródła legitymizacji zabiegów konstrukcyjnych, które wpływają na treść podręczników<sup>13</sup>.

Podręczniki, rozumiane w kategoriach artefaktów kulturowych, ujmowane są więc przede wszystkim w swoich związkach z ideologią. W tej perspektywie postrzegane są jako kluczowe instrumenty w procesie legitymizacji ideologii oraz jako odzwierciedlenie wierzeń, wartości i wiedzy uprzywilejowanych grup społecznych. Ich treść analizowana jest jako przejaw kulturowej, ideologicznej oraz politycznej przewagi grup dominujących, które dzięki konstruowaniu obowiązującej wiedzy na temat świata, oraz promocji pożądanых postaw, podtrzymują własną hegemonię kulturową<sup>14</sup>. W ten sposób podręczniki dostarczają zapośredniczonych ideologicznie „intelektualnych map”<sup>15</sup>, dzięki którym wytwarzany w nich świat może być postrzegany jako obiektywny i konieczny.

Zawarte w podręcznikach ideologie, jak pisze Anyon, mimo że stanowią (dzięki praktyce przekładu oraz interpretacji) reprezentację rzeczywistości, jawią się jako rzeczywistość obiektywna. Obiektywna obowiązywalność reprezentacji zachodzi dzięki uzyskiwaniu przez nią statusu prawdziwości, jako efektu proce-

<sup>9</sup> J. Anyon, *Ideology and Unites States History Textbooks*, „Harvard Educational Review” 1979, vol. 49, no. 3, s. 361.

<sup>10</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] *Podręczniki i poradniki. Konteksty – Dyskursy – Perspektywy*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 19.

<sup>11</sup> *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, pod red. E. Stawowego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 3.

<sup>12</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza, ideologia...*, s. 26.

<sup>13</sup> E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 142.

<sup>14</sup> K. Crawford, *The Role and Purpose of Textbooks*, „International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research” 2003, vol. 3, no. 2, s. 5.

<sup>15</sup> P.G. Altbach, *Textbooks: The International Dimension*, [w:] *The Politics of Textbooks*, M.W. Apple, L. Christian-Smith (eds), Routledge, New York 1991, s. 244, za: M. Mirkovic, G. Skola and Y.K. Crawford, *Teaching History in Serbian and English Secondary Schools: A Cross – Cultural Analysis of Textbooks*, „International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research” 2003, vol. 3, no. 2, s. 91–92.

sów usprawiedliwiania, racjonalizacji oraz legitymizacji<sup>16</sup>. Przejawem interesów grupowych czy klasowych jest między innymi ideologiczna selekcja, która może przyjąć formę albo „oczywistego wykluczenia”, albo „ukrytych przedzałożeń”. W ten sposób, jak pisze Anyon, analiza wiedzy szkolnej, rozumianej jako produkt społeczny, polega na ujawnieniu partykularnego, a zuniwersalizowanego interesu uprzywilejowanych grup, które demonstrują własną koncepcję rzeczywistości jako ulegitymizowaną. W dalszej kolejności pozwala to na identyfikację grup, które nie są upełnomocnione, przez ujawnienie punktów widzenia, działań, czy praktyk, które nie zostały uwzględnione w programie szkolnym i w szkolnych podręcznikach<sup>17</sup>.

Ewa Zalewska umieszcza podejście do podręcznika szkolnego, rozumianego jako „konstruktorium”<sup>18</sup>, oraz konstruowanej w nim wiedzy – ujmowanej w kategoriach reprezentacji – w perspektywie, którą nazywa analityczno-dyskursywną<sup>19</sup> (w odróżnieniu od ujęcia „konwencjonalnego”<sup>20</sup>). W jej ramach, proces konstruowania podręczników (oraz stojących u ich podstaw programów kształcenia) Zalewska określa jako „dyskursywnie uwikłany”<sup>21</sup>.

Przyjęcie perspektywy dyskursywnej w badaniu tekstów podręczników szkolnych pozwala na owocne wykorzystanie metodologii wypracowanych na gruncie podejścia badawczego, jakim jest KAD<sup>22</sup>. Podstawowym elementem wy-

<sup>16</sup> J. Anyon, *Ideology...*, s. 361–363.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 363.

<sup>18</sup> E. Zalewska, *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Szczepkiewicz-Pustkowskiej, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 510.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 521.

<sup>20</sup> Podejście konwencjonalne związane jest z konceptualizacją podręcznika jako „książki dydaktycznej”, natomiast badania realizowane w takim ujęciu skupiają się, jak pisze Zalewska, przede wszystkim na funkcji dydaktycznej oraz na ocenie poprawności merytorycznej. *Ibidem*, s. 519, 521.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 509. Oznacza to, że wiedza tworzona w podręczniku ma charakter dyskursywny, a więc, jak pisze Zalewska: „podręczniki prezentują uczniom rzeczywistość z określonej perspektywy politycznej, kulturowej i społecznej. Mieści się w nich obraz świata, w którym skupiają się ‘kolektywne przekonania uczestników kultury i reguły służące do sporządzania tych przekonań’; tak skonstruowany obraz świata staje się narzędziem socjalizacji. (...) uznać można, że programy i podręcznik konstruowane są w odwołaniu do ‘procedur wykluczenia’ – idei, typów wiedzy, wartości, stanowisk i poglądów niezgodnych z wyobrażeniami i sądami o tym, co pożądanе, legalne i prawdziwe”. *Ibidem*, s. 511–512.

<sup>22</sup> Warto podkreślić, że w ujęciu twórców tego kierunku badawczego KAD nie jest sam w sobie metodą badawczą ani subdyscypliną analizy dyskursu. W pismach przedstawiciele KAD pojawiają się określenia takie jak: „podejście badawcze”, „krytyczna perspektywa badań”, czy „analiza dyskursu z postawą”. M. Meyer, *Between Theory, Method, and Politics: Positioning of the Approaches to CDA*, [w:] *Methods of Critical Discourse Analysis*, M. Meyer, R. Wodak (eds), Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 2001, s. 14; T.A. van Dijk, *Multidisciplinary CDA: a Plea for Diversity*, [w:] *Methods...*, s. 96. W podejściu badawczym, jakim jest KAD, mieści się szereg określonych metodologii badawczych oraz perspektyw teoretycznych. Nie jest to zatem pojedyncza specyficzna teoria czy metodologia badawcza. Studia w perspektywie KAD charakteryzują się różnorodnością, zróżnicowaniem podstaw teoretycznych, niejednorodnością w wyborze danych do analizy oraz przyjmowaną metodologią czy różnorodnością podejść do kwestii językowych i gramatycznych. G. Weiss, R. Wodak, *Introduction: Theory, Interdisciplinarity and Critical Discourse Analysis*, [w:] *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*, G. Weiss, R. Wodak (eds), Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New

różniącym jest – w perspektywie ontologicznej i epistemologicznej – założenie o dyskursywnym lub częściowo dyskursywnym charakterze rzeczywistości<sup>23</sup>, a po drugie wspomniana wyżej postawa, jaką jest krytycyzm społeczny oraz kulturowy<sup>24</sup>. Tak jak każda nauka krytyczna, KAD stawia więc przede wszystkim pytanie

---

York 2007, s. 12. Różnice wynikać mogą z przyjmowanej w badaniach perspektywy, która w zależności od tego, czy analizy skoncentrowane są bardziej na kwestiach mikrolingwistycznych, makrolingwistycznych, tekstualnych, dyskursywnych czy kontekstualnych, staje się perspektywą bardziej filozoficzną, socjologiczną lub historyczną. R. Wodak, *What CDA is About – a Summary of its History, Important Concepts and its Developments*, [w:] *Methods...*, s. 8. Różnice mogą też być generowane przez konkretne podejście teoretyczne, decydujące o tym, czy w centrum uwagi znajduje się na przykład perspektywa reprodukcji albo innowacyjności (dyskursu), procesy socjokognitywistyczne albo gatunki (z uwagi na ujmowanie relacji mediacji między tekstem i tym co społeczne), czy też wielofunkcyjność tekstu (podejście systemowo-funkcyjne do języka) lub jego dyskursywność (podejście hermeneutyczne i interpretatywistyczne). N. Fairclough, R. Wodak, *Critical Discourse Analysis*, [w:] *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, vol. 2, T.A. van Dijk (ed.), Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 2007, s. 262.

<sup>23</sup> Jak przyjmują jedni z głównych, współczesnych przedstawicieli teorii dyskursu – Ernesto Laclau oraz Chantal Mouffe – których teoria uwzględniana jest przez autora kluczowych dla moich badań koncepcji Fairclougha: „dyskurs jest podstawowym obszarem budowania obiektywności”. E. Laclau, *Rozum populistyczny*, tłum. A. Alchimowicz, J. Dąbrowska-Patalon, J. Hajduczenia, E. Okroy, K. Pękała, Ł. Stankiewicz, P. Stańczyk, T. Szkudlarek, M. Tomczak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 63. Oznacza to, że jest mechanizmem, który odgrywa fundamentalną rolę w konstytuowaniu i kształtowaniu rzeczywistości społecznej. Zdaniem Laclau i Mouffe, „każdy przedmiot konstytuowany jest jako przedmiot dyskursu”, ale uznanie istnienia dyskursywności zjawisk nie oznacza konsekwencji nieistnienia empirycznej rzeczywistości, a jedynie uznanie, że w przestrzeni symbolicznej istnieją przedmioty, którym przypisywane są określone znaczenia, zależne od „sposobów strukturyzacji pola znaczeniowego”. E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007, s. 112, 117–118. Co istotne, nie oznacza to jednak, że w relacji dyskurs – rzeczywistość społeczna mamy do czynienia z jednostronnym determinizmem. Większość koncepcji dyskursu, jak i teorii konstruowanych w ramach KAD przyjmuje założenie o istnieniu dialektycznej relacji między tymi dwoma elementami. Jak pisze Wodak, „[z] jednej strony, dyskursy są kształtowane przez sytuacyjny, instytucjonalny, oraz społeczny kontekst, z drugiej strony same dyskursy wpływają na dyskursywne, oraz niedyskursywne procesy i działania społeczne”. R. Wodak, *Introduction: Theory, Interdisciplinarity...*, s. 22.

<sup>24</sup> Specyfika KAD nie wynika zatem z uznania przez badaczy konkretnego modelu metody za przepisowy, ale z podstawowego celu postępowania badawczego, jakim jest szukanie związku między dyskursem a społecznymi nierównościami. P. Tomanek, *O swoistości socjologicznej analizy dyskursu*, [w:] *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, pod red. A. Horolets, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 31. Postawa krytyczna oznacza koncentrację na problemach społecznych, a w szczególności na roli dyskursu w wytwarzaniu i reprodukowaniu relacji władzy, których konsekwencją są społeczne nierówności. T.A. van Dijk, *Multidisciplinary CDA...*, s. 96; T.A. van Dijk, *The Discourse – Knowledge Interface*, [w:] *Critical Discourse Analysis. Theory...*, s. 87. Zgodnie z założeniami krytycznej nauki społecznej, KAD przypisuje sobie „cele emancypacyjne”, przez koncentrację na problemach, przed którymi stają „przegranii” – biedni, społecznie wykluczeni, poddani opresji tożsamości rodzajowej czy rasowej – wewnątrz konkretnej sytuacji społecznej. N. Fairclough, *Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research*, [w:] *Methods...*, s. 125.



o odpowiedzialność, interesy oraz ideologie<sup>25</sup>. Ma za zadanie analizowanie przejawiających się w języku transparentnych, a jednocześnie strukturalnych relacji dominacji, dyskryminacji, władzy, kontroli, oraz czynników utrwalających czy legitymizujących społeczne nierówności<sup>26</sup>, jednocześnie zawsze „obierając stronę uciśnionych i krytycznie analizując dzierżących społeczną dominację”<sup>27</sup>. Ponieważ z kolei ideologiczna dominacja, związana z hegemonicznymi partykularnymi interesami, zawsze podlega naturalizacji, celem nastawionej krytycznie analizy dyskursu jest „denaturalizacja”, polegająca na ukazywaniu związków między dyskursem a określoną (ukontekstowaną) strukturą społeczną<sup>28</sup>.

KAD wiąże się z silnym określeniem podstawy teoretycznej<sup>29</sup>, która przez badaczy dyskursu jest zwykle wyrażana *explicite*. U podstaw zrealizowanego badania przyjął między innymi następujące (najistotniejsze w perspektywie niniejszego artykułu) założenia: reprezentatywną i formatywną koncepcję dyskursu<sup>30</sup>; założenie o socjokognitywnym charakterze procesów dyskursywnych<sup>31</sup>,

<sup>25</sup> T.A. van Dijk, *Racism in the Press*, Arnold, London 1986, s. 4, za: R. Wodak, *What CDA is About...*, s. 1.

<sup>26</sup> R. Wodak, *What CDA is About...*, s. 2.

<sup>27</sup> T.A. van Dijk, *Racism...*, s. 4.

<sup>28</sup> N. Fairclough, *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*, [w:] *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*, N. Fairclough (ed.), Longman, London–New York 1999, s. 27, 35.

<sup>29</sup> M. Meyer, *Between Theory, Method...*, s. 17.

<sup>30</sup> W jednej ze swoich książek Fairclough w następujący sposób definiuje dyskurs: „Dyskursy uznają za zróżnicowane sposoby reprezentacji różnych aspektów świata materialnego, takich jak procesy, relacje oraz struktury; mentalnego, takich jak myśli, odczucia, wierzenia; oraz świata społecznego. Zróżnicowana reprezentatywność, oraz zróżnicowanie perspektyw widzenia świata powoduje więc konieczność uwzględnienia w analizie relacji między odmiennymi dyskursami. Te zróżnicowane perspektywy zależą przede wszystkim od relacji ludzi do świata, które z kolei uwarunkowane są podmiotowymi pozycjami, społecznymi i jednostkowymi tożsamościami oraz relacjami interpersonalnymi. W efekcie tegoż, dyskursy nie przedstawiają po prostu świata takiego jakim jest (czy raczej jakim jest postrzegany), ale są projektujące, zawierają element wyobraźniowy oraz przedstawiają światy możliwe, umożliwiając tym samym projekcję zmiany społecznej. Relacje między różnymi dyskursami stanowią istotny element relacji między ludźmi. Dyskursy mogą się uzupełniać, rywalizować ze sobą oraz dominować. Składają się na zasoby, z których ludzie korzystają w trakcie wzajemnych interakcji – izolacji, kooperacji, rywalizacji i dominacji – oraz umożliwiają odnajdywanie nowych sposobów wzajemnego odnoszenia się do siebie ludzi”. N. Fairclough, *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*, Routledge, London–New York 2004, s. 124.

<sup>31</sup> Poznanie, realizujące się w kontekście podzielanych przez daną społeczność przekonań, oznacza tutaj, jak pisze Dijk, proces wzajemnego oddziaływania między dyskursem a społeczeństwem, a struktury poznawcze ujmowane są jednocześnie na poziomie indywidualnym i społecznym (w kontekście władzy ideologii, norm, i wartości). Zdaniem Dijka, podejście socjokognitywne daje zatem podstawę do konceptualizacji procesu wzajemnego oddziaływania wymiaru makro (społecznego) oraz mikro (interakcji). Wiedza w perspektywie dyskursywnej jest bowiem społeczna w podwójnym sensie. Z jednej strony jako społecznie dzielone przekonania, z drugiej jako wytwarzane reprezentacje sytuacji dyskursywnej. W ten sposób konstruowane reprezentacje, jako jednocześnie jednostkowe i ugruntowane społecznie, integrują indywidualne i jednostkowe doświadczenia, cele, czy interesy użytkowników języka, skoro sam język jest u podstaw społeczny. T.A. van Dijk, *Contextual Knowledge Management in Discourse Production. A CDA Perspective*, [w:] *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Discourse Approaches to Politics, Society and Culture*, P. Chilton, R. Wodak (eds), John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia 2005, s. 87.

teorię legitymizacji<sup>32</sup> oraz koncepcję interpelacji podmiotów w dyskursie. Ostatnia koncepcja zostanie opisana bardziej szczegółowo.

W swojej koncepcji Fairclough przyjmuje założenie o trzech poziomach dyskursu, rozumianego kolejno jako tekst, jako interakcja/praktyka dyskursywna oraz jako kontekst (historyczno-polityczno-ekonomiczny etc.) /praktyka społeczna<sup>33</sup>. Wszystkie one pozostają względem siebie w relacji dialektycznej, co w tym wypadku oznacza wzajemne zapośredniczenie. Każdy moment zawiera się w kolejnym, na wyższym poziomie ogólności. Najszerzą perspektywą jest kontekst społeczny. Decyduje on o dostępnych dla agensów społecznych możliwościach znaczeniowótórczych, które Fairclough nazywa „zasobami społecznymi” (*members resources*). Zasoby te stanowią wymiar kognitywny, ponieważ określają uwewnętrznione, społecznie generowane, ale i społecznie modyfikowane zasoby znaczeniowe, których ludzie używają w procesach konstrukcji, rekonstrukcji oraz interpretacji<sup>34</sup>.

Oznacza to, że produkcja oraz interpretacja generowane są przez ząębające się wzajemnie, po pierwsze, zinternalizowane przez agensów społecznych „zasoby społeczne” (znaczeniowe), oraz po drugie, wzorce produkcji tekstów, które po zdekodowaniu stanowią klucze interpretacyjne tekstów. Wykorzystywanie zasobów oraz proces dekodowania wzorców jest automatyczny i w dużym stopniu nieświadomy<sup>35</sup>. Jak pisze Fairclough, tekst może coś dla kogoś oznaczać, jeśli ten ktoś już, niejako przedwstępnie, uznał znaczenie tekstu, oraz jest w stanie wyciągnąć „właściwe” wnioski na temat znaczeń, mimo nieobecności „jawnych” wskazówek co do interpretacji. Teksty czy dyskursy tym samym „interpelują” podmioty, co oznacza, że pozycje dla interpretujących teksty podmiotów są już „z góry” ustalone w procesie produkcji<sup>36</sup>, a tym samym *implicite* zawarte w samym tekście.

W tej perspektywie Fairclough przyjmuje (częściowo zmodyfikowaną) teorię ideologii Louisa Althussera, a w szczególności jej założenia dotyczące po pierwsze zmaterializowania ideologii w praktykach dyskursywnych, po drugie ideologicz-

---

<sup>32</sup> W tym wypadku teorię legitymizacji Wodak i Theo van Leeuwena oraz Petera Bergera i Thomasa Luckmana. W pierwszym ujęciu legitymizacja jest jedną ze strategii dyskursywnych, nastawionych na utrzymanie i utrwalanie określonych struktur znaczeniowych. Ich celem jest wspieranie, utrzymanie i reprodukcja wytworzonych form tożsamości oraz usprawiedliwienie *status quo*. Legitymizacja odnosi do tego, „dlaczego społeczne praktyki, albo ich część, muszą realizować się w ten właśnie sposób. Odpowiedź na pytanie ‘dlaczego’ nie jest natomiast nigdy wewnętrzna wobec samej praktyki, ale tak jak ona musi zostać skonstruowana w dyskursie”. T. van Leeuwen, R. Wodak, *Legitimizing Immigration Control: A Discourse – Historical Analysis*, „Discourse Studies” 1999, vol. 1(1), s. 93, 98. W drugim ujęciu legitymizacja oznacza formę obiektywizacji: „‘wyjaśnia’ porządek instytucjonalny, przypisując jego zobiektywizowanym znaczeniom ważność poznawczą”. P.L. Berger, T. Luckman, *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983, s. 151.

<sup>33</sup> N. Fairclough, *Language and Power*, Longman Pearson Education, London 2001, s. 21; N. Fairclough, *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge 2009, s. 73.

<sup>34</sup> N. Fairclough, *Language...*, s. 20–21.

<sup>35</sup> N. Fairclough, *Discourse and Social...*, s. 80.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 84.

nej interpelacji podmiotowości, i po trzecie walki klasowej, której stawką oraz miejscem są „ideologiczne aparaty państwowe”. Zgodnie z tą koncepcją o podmiotach możemy mówić zawsze już tylko w perspektywie ideologii, która, mówiąc językiem Althussera, interpeluje jednostki do tego, żeby stały się podmiotami<sup>37</sup>. W efekcie nie możemy mówić o podmiotach poza ideologią oraz poza materialnym wypełnianiem przez nie ideologicznych działań.

Koncepcję tę najkrócej można zobrazować następującym fragmentem autora: „ogromna większość (dobrych podmiotów) maszeruje dobrze całkiem sama, to znaczy zgodnie z ideologią (...). ‘Rozpoznają’ one istniejący stan rzeczy, który polega na tym, ‘że jest prawdziwie, co jest tak właśnie, a nie inaczej’”<sup>38</sup>. Oznacza to, że rozpoznanie siebie w porządku ideologicznym daje gwarancję uzyskania podmiotowości. Althusser obrazowo przedstawia ten mechanizm opisując sytuację, w której jednostka odwraca się na zawołanie policjanta: „Hej, ty tam”, a jej reakcja jest automatyczną identyfikacją z wzywającym (i nazywającym) ją systemem. Aby jednak upodmiotowienie było możliwe, podmioty muszą „maszerować same”, co oznacza, że animowane przez system, powinny zachować pewną autonomię, a więc zapoznać źródła własnego upodmiotowienia<sup>39</sup>.

W koncepcji Fairclougha mechanizm ten oznacza sam udział w praktyce dyskursywnej, w ramach której pozycje podmiotowe są częściowo określone. W wypadku podręczników szkolnych są to te elementy tekstu, które za pomocą środków językowych umieszczają poszczególnych uczestników sytuacji edukacyjnej w określonym porządku. We współczesnych odmianach teorii dyskursu, co już zaznaczano, mechanizm ten nie jest postrzegany jako deterministyczny.

Proces produkcji oraz interpretacji jest jednak w dużym stopniu społecznie ograniczony. Z jednej strony jest ograniczony przez wspomniane już zinternalizowane przez agensów „społeczne zasoby” znaczeniowe (które funkcjonują tutaj jako rodzaj „mapy mentalnej” porządku społecznego<sup>40</sup>), z drugiej natomiast, przez konstrukcję społecznej praktyki, w ramach której produkcja oraz interpretacja się dokonuje, a od której zależy selekcja dokonywana na poziomie wykorzystywanych zasobów<sup>41</sup>. Fairclough wprowadza w tym miejscu dwa rodzaje sposobów skutecznie ograniczających możliwości interpretacyjne, w warunkach potencjalnej ambiwalencji tekstów. Pierwszym z nich jest „kontekst” (konkretnej

<sup>37</sup> L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (Uniwersytet Warszawski), Warszawa 2006, źródło internetowe: <http://skfm.dyktatura.info/download/althusser05.pdf>, dostęp: 10.10.2008, s. 22.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 26–27.

<sup>39</sup> Identyfikacja możliwa jest zatem przez proste rozpoznanie siebie w ideologii, „że wszyscy jesteśmy zawsze już podmiotami, i jako podmioty bez przerwy praktykujemy rytuały rozpoznania ideologicznego, gwarantujące nam w pełni bycie konkretnymi podmiotami, indywidualnymi nie do pomylenia z kimś innym i (oczywiście) niepowtarzalnymi”. *Ibidem*, s. 23. Udział w rytuałach potwierdza zatem podmiotowość.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 82.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 80, 83.



praktyki dyskursywnej, w ramach której produkowany jest tekst), drugim „spójność”.

Działanie kontekstu oznacza, że agensi dokonują interpretacji, biorąc jednocześnie pod uwagę (nieświadomie) cały kontekst społecznej praktyki, której tekst jest częścią. Kontekst oznacza więc po pierwsze przedzałożenia co do znaczeń tekstu, które umożliwiają eliminację ambiwalencji wynikającej z wielości możliwości interpretacyjnych, po drugie *background* agensów społecznych, precyzujący ich pozycje podmiotowe (które wytwarzane są w tekście na etapie procesu produkcji)<sup>42</sup>. Spójność, odniesiona do procesu interpretacji (a nie cechy samego tekstu), oznacza, że teksty „interpelują” podmioty, oraz związane z pozycjami podmiotowymi możliwe interpretacje<sup>43</sup>.

Każda instytucja czy określony model interakcji społecznych (ugruntowanych w konkretnych praktykach społecznych) stanowi podstawową ramę odniesienia, decydującą o możliwościach interpretacyjnych biorących w nich udział jednostek. W wypadku szkoły i wykorzystywanych w niej podręczników oznacza to, że każda zawarta w tekstach ambiwalencja (oznaczająca możliwość pojawienia się zróżnicowanych interpretacji) podlega przede wszystkim kontroli ze strony kontekstu. Najszerszym kontekstem, jak powiedziano, jest rzeczywistość społeczna (a mówiąc konkretniej, jej hegemoniczna reprezentacja).

Kontekst społeczny jest więc istotny nie tylko jako rama, w której podręcznik występuje jako tekst czy wiedza – która jako istotny element produkcji tekstu podręcznikowego jest wytwarzana – ale również jako określanie celów, które temu procesowi produkcji towarzyszą, czy u podstaw którego stoją. Co należy podkreślić, w przyjmowanej tutaj perspektywie relacja między kontekstem a konstruowaną w podręcznikach wiedzą oraz celami kształcenia stojącymi u podstaw programów podręczników szkolnych nie jest bezpośrednia. W perspektywie KAD kategorią, która opisuje relację między praktyką społeczną charakterystyczną dla określonego kontekstu a dyskursywną reprezentacją tej praktyki w ramach innej, jest kategoria rekontekstualizacji<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> *Ibidem*, s. 81.

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 83–84.

<sup>44</sup> Kategorię rekontekstualizacji jest przez przedstawicieli KAD zapożyczona z teorii Basila Bernsteina, którego teoria „dyskursu pedagogicznego” jest w dużej mierze zbieżna z formacyjną koncepcją dyskursu, przyjmowaną w ramach KAD. U Bernsteina społeczna praktyka klasy szkolnej jest postrzegana jako konstytuująca nie tylko wiedzę pedagogiczną, ale też tożsamości oraz relacje między jej uczestnikami. L. Chouliaraki, *Regulation in „Progressivist” Pedagogic Discourse Individualized Teacher-Pupil Talk*, „Discourse and Society” 1995, 9 (1), s. 4. Jak pisze Bernstein, dyskurs pedagogiczny, chociaż sam w sobie nie jest dyskursem („dyskurs bez dyskursu”), to rozumiany jako zasada, dotyczy uzgadniania czy dopasowywania innych dyskursów. W tym sensie oznacza przede wszystkim rekontekstualizację czy zasadę rekontekstualizacji. B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Taylor&Francis, London 1996, s. 46–47. Jako zasada rekontekstualizacji, dyskurs pedagogiczny ucieleśnia dwa podstawowe dyskursy: umiejętności i ich wzajemne relacje (dyskurs instrukcji), oraz dyskurs porządku społecznego (dyskurs regulacji), w efekcie działania których wytwarzany jest dyskurs wyobrażeniowy, a wraz z nim wyobrażeniowe podmioty. *Ibidem*, s. 46–47.

Jak pisze Fairclough, „[k]ażda praktyka (i wszystkie sieci społecznych praktyk – wszystkie pola) rekontekstualizują inne społeczne praktyki, zgodnie z charakterystycznymi dla nich zasadami ich funkcjonowania”<sup>45</sup>. W ten sposób kategoria rekontekstualizacji odnosi się do relacji między produkcją i reprezentacją<sup>46</sup>. Jeśli przyjmujemy, że każda rekontekstualizacja pociąga za sobą transformację, która z kolei warunkowana jest przez zainteresowania, wartości czy cele tekstu w jego własnej społecznej praktyce<sup>47</sup> (w tym wypadku podręcznika szkolnego w praktyce społecznej, jaką jest edukacja), to dlatego, że rekontekstualizowana społeczna praktyka dyskursywna (bądź niedyskursywna) realizowana jest poza kontekstem praktyki, która jest reprezentowana<sup>48</sup>.

Nawet jeśli proces interpretacyjny podlega tak rozległej kontroli, nigdy nie może być całkowity, chociażby z powodu zróżnicowania społecznych zasobów jednostek i grup. Niemniej jednak założenie o istnieniu dominującej racjonalności oraz hegemonii określonej opcji ideologicznej pozwala spojrzeć na proces edukacyjny, jaki dokonuje się przy udziale podręczników, w perspektywie klasycznej Bourdieu’owskiej teorii przemocy symbolicznej. Należy przy tym podkreślić, że wartościowość KAD dla tego typu badań nie wynika z samej koncepcji przemocy, jaka dokonuje się przy współudziale praktyk dyskursywnych, ale przede wszystkim z możliwości uchwycenia logiki oraz zasad działania samych tych procesów, których efektem jest utrzymująca się hegemonia. Tak więc ewentualna krytyka KAD podkreślająca jej kołowy charakter jest po prostu nietrafiona. Nie chodzi bowiem o to tylko, by udowodnić to, co się uprzednio zakłada: przymoc, relacje władzy etc., ale o to, by pokazać, za pomocą jakich środków i jakich strategii proces ten się dokonuje.

### Przykłady wyników zastosowania KAD do analizy działania mechanizmów interpelacji i kontroli interpretacji obecnych w badanych podręcznikach

Uwzględnienie analizy mechanizmów kontroli interpretacji nie stanowiło pierwotnego zamierzenia badawczego. Podstawowym celem badania była rekonstrukcja i analiza reprezentacji obecnych w podręcznikach Wiedzy o społeczeństwie dla szkoły gimnazjalnej<sup>49</sup> oraz mechanizmów dyskursywnych, za pomocą

<sup>45</sup> N. Fairclough, *Discourse, Social Theory and Social Research: The Discourse of Welfare Reform*, źródło internetowe: <http://ccs.ukzn.ac.za/files/Discourse.pdf>, dostęp: 16.08.2012, s. 24.

<sup>46</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>47</sup> N. Fairclough, *Media discourse*, Hodder Education, London 1995, s. 114–115.

<sup>48</sup> T. van Leeuwen, R. Wodak, *Legitimizing...*, s. 96.

<sup>49</sup> Analizie poddano 8 podręczników „Wiedzy o społeczeństwie” wydanych w trzech różnych wydawnictwach: 2 podręczniki wydane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (1. A. Pacewicz, T. Merta (red.), *Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej. Podręcznik i ćwiczenia dla uczniów gimnazjum*, Część I, CEO, Warszawa; 2. A. Pacewicz, T. Merta (red.), *Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej. Podręcznik i ćwiczenia dla uczniów gimnazjum*, Część II, CEO, Warszawa); 3 podręczniki wydawnictwa

których reprezentacje te są konstruowane. W trakcie analizy okazało się jednak, że tekst podręcznikowy stanowi rodzaj sterowanej interakcji z zakładanym odbiorcą, jakim przede wszystkim jest uczeń. Tym samym wiedza konstruowana w podręcznikach nie podlega prostej autorytarnej formie transmisji czy perswazyi, ale że procesowi jej przekazu towarzyszy jednoczesny mechanizm usprawiedliwiania oraz legitymizacji<sup>50</sup>.

Dan B. Fleming zwraca uwagę, że obszar nauk społecznych jest „obszarem drażliwym”, który z konieczności odnosi do sądów wartościujących. Autorzy tego typu podręczników nie zawsze są wystarczająco krytyczni w odniesieniu do własnego społeczeństwa<sup>51</sup>. W perspektywie krytycznej wspomniany tutaj „brak krytycyzmu” nie jest przypadkowy. Zgodnie z założeniem o dominacji określonej reprezentacji rzeczywistości wynikającej z hegemonii konkretnej grupy czy grup społecznych, ideologiczna „inwestycja” normatywna uwarunkowana jest określonym kontekstem, w ramach którego dokonuje się produkcja, legitymizacja oraz usprawiedliwienie podręcznikowej wiedzy. Innymi słowy, usprawiedliwienie oraz legitymizacja odnoszą się do tych aspektów rzeczywistości, które w zamierzeniu twórców – a więc *explicite* – odzwierciedlają rzeczywistość, natomiast *implicit* są reprezentowane w formie określonej wiedzy (zapośredniczonej ideologicznie), konstruowanej w podręcznikach. Ideologiczność i partykularność mogą więc zostać zapoznane w efekcie procesu legitymizacji i usprawiedliwiania, których skutkiem jest naturalizacja i reifikacja arbitralnych reprezentacji obe-

---

Juka (3. J. Królikowski, *To jest ważne. Żyję wśród innych. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum 1*, Juka; 4. J. Królikowski, *To jest ważne. Żyję wśród innych. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum 2*, Juka; 5. K. Brząkalik, *To jest ważne. Pracuję, zarabiam, gospodaruję. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami do gimnazjum 3*, Juka); 3 podręczniki wydawnictwa Nowa Era (6. K. Kryszk, R. Kryszka, T. Kowalewska, *Dziś i jutro 1. Wiedza o społeczeństwie – podręcznik z ćwiczeniami dla klasy pierwszej gimnazjum*, Nowa Era; 7. A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro 2. Wiedza o społeczeństwie – podręcznik z ćwiczeniami dla klasy drugiej gimnazjum*, Nowa Era; 8. I. Janicka, A. Janicki, A. Kucia, *Dziś i jutro 3. Wiedza o społeczeństwie – podręcznik z ćwiczeniami dla klasy trzeciej gimnazjum*, Nowa Era). Powyżej przyporządkowane numery odpowiadają kodom występującym w przytaczanych fragmentach podręczników.

<sup>50</sup> Nie oznacza to, że w podręcznikach nie wykorzystuje się „standardowych” form oddziaływań, takich jak: indoktrynacja (mechanizm służący pozyskiwaniu zwolenników określonej opcji ideologicznej), manipulacja (tendencyjne przedstawianie informacji), autorytaryzm (używanie moralizatorskiego i dyrektywnego tonu), sakralizacja (używanie sformułowań pełnych patosu i przesady), dogmatyzm (brak krytycyzmu), blokada i selekcja informacji (mieszanie faktów z ocenami, opisów z interpretacjami, prawidłowości empirycznych z pożądanymi wzorcami, używanie definicji perswazyjnych), dobór i selekcja treści tekstów, informacji czy materiału graficznego, wybiórcza reprezentatywność zjawisk społecznych, waloryzacja określonych wersji rzeczywistości, tendencyjne sposoby wartościowania, hierarchizowanie oraz kwalifikowanie epitetowe, idealizacja oraz odproblematyzowywanie rzeczywistości, przywoływanie niekwestionowalnych tez i argumentów. M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza...*, s. 26–28. Przeciwnie, stanowią one znaczną część procesu, o którym mowa. Niemniej jednak podstawowym zjawiskiem, jakie pojawia się w podręcznikach, jest mechanizm wywoływania czy generowania zgody po stronie odbiorców co do określonych reprezentacji.

<sup>51</sup> D.B. Fleming, *High School Social Studies Textbooks: Good or Bad Compared to What?*, „The International Journal of Social Education” 1989-1990, 4, s. 6, cyt. za F. Pingel, *UNESCO...*, s. 8.

nych w podręcznikach, co zresztą stanowi istotę mechanizmu kontroli interpretacji, w efekcie którego konstruowana wiedza o rzeczywistości nie wydaje się czymś arbitralnie narzuconym, ale racjonalnie, a przede wszystkim samodzielnie uznanym.

Należy zaznaczyć, że mówienie o strategiach dyskursywnych – szczególnie, jeśli dotyczą kwestii interpretacji – bez uwzględnienia problematyki reprezentacji jest problematyczne. Strategie dyskursywne w KAD podejmowane są przede wszystkim w perspektywie ich materialnych efektów. Analiza mechanizmów formalnych (czyli tego, jak działa dyskurs) podporządkowana jest bowiem temu, co jest artykułowane w konkretnym dyskursie (a co w KAD interpretowane jest w perspektywie teorii hegemonii). Ponieważ jednak reprezentacje nie stanowią zasadniczego zagadnienia tego artykułu<sup>52</sup>, postaram się w skrócie wskazywać, jeśli będzie taka potrzeba, z jakim typem reprezentacji łączy się dany przykład kontroli interpretacyjnej.

### Intertekstualność – obiektywizacja i legitymizacja jako kontrola interpretacji

Podobnie jak w większości szkolnych podręczników, w analizowanych materiałach pojawia się wiele tekstów źródłowych. Selekcja oraz sposób ich doboru, a także umiejscowienie w strukturze poszczególnych tematów pozwala na określenie ich niezakładanych (ukrytych), ale realizowanych funkcji. Punktem wyjścia do ich zrozumienia może być koncepcja „intertekstualności”<sup>53</sup> (jedna z kluczowych kategorii wykorzystywanych w KAD). Oznacza to, że każdy tekst pełen jest fragmentów innych tekstów, a w związku z tym każdy proces interpretacji jest generowany i warunkowany przez całość łańcucha intertekstualnego, jaki w danym tekście się pojawia. Fairclough nazywa to zjawisko „jawną intertekstualnością”<sup>54</sup>.

Konstruowanie podmiotowości czy też interpelacja podmiotowości w dyskursie za pomocą intertekstualności dokonuje się, jak pisze Fairclough, dzięki temu, że „[t]eksty postulują oraz *implicite* ustanawiają pozycje interpretatywne dla interpretujących podmiotów, które stają się w ten sposób zdolnymi do użycia założeń wynikających z ich doświadczenia, oraz do zrekonstruowania związków między poszczególnymi elementami intertekstualnymi i w ten sposób do wytworzenia

<sup>52</sup> Elementy tego zagadnienia zostały poruszone w innych miejscach: K. Starego, *Obraz porządku społecznego i tożsamości obywatelskiej na przykładzie wybranych podręczników wiedzy o społeczeństwie*, [w:] *Podręczniki...*; K. Starego, *Obywatelstwo*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, M. Cackowska, L. Kopiciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Ars Educandi Monografie*, t. III, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.

<sup>53</sup> Kategoria intertekstualności, którą za Michaiłem Bachtinem i Julią Kristewą stosuje Fairclough, opisuje zjawisko wewnętrznego zróżnicowania tekstowego każdego pojedynczego tekstu.

<sup>54</sup> N. Fairclough, *Discourse and Social...*, s. 85, 117.

spójnej interpretacji”<sup>55</sup>. Całość procesu ma natomiast ściśle ideologiczny charakter i wytwarza ideologiczne efekty.

W analizowanych podręcznikach możemy wyróżnić przede wszystkim dwa podstawowe sposoby, na które dzięki intertekstualności dokonuje się kontrola interpretacji. Związane są one z dwiema podstawowymi – obecnymi w podręcznikach – funkcjami intertekstualności, które można określić jako obiektywizację oraz legitymizację. W ramach pierwszej mamy do czynienia z procesem wytworzenia ramy dyskursu określającego konstruowaną obiektywność. W tym wypadku pojawiające się w podręcznikach cytowania (które są dobrane tematycznie) znajdują się na początku tekstu. Taka struktura dominuje w 3 podręczniku drugiej serii (dotyczącym życia gospodarczego) oraz podręcznikach trzeciej serii. Warto wspomnieć, że na początku jednego z podręczników – dotyczącego wiedzy o gospodarce – pojawia się cytat z Friedricha Hayeka (którego myśl zaliczana jest do klasyki ideologii neoliberalnej<sup>56</sup>), jako motto podręcznika:

*najlepszą drogą do zrozumienia, jakim to sposobem funkcjonowanie systemu rynkowego prowadzi nie tylko do wytworzenia ładu, lecz również do wielkiego wzrostu wynagrodzeń, jakie ludzie otrzymują za swoje wysiłki, jest rozważenie tego systemu jako gry. (...) Jest to gra tworząca bogactwo, to znaczy prowadząca do powiększenia strumienia dóbr i wzrostu szans na zaspokojenie potrzeb wszystkich jej uczestników (5,4).*

Zastosowanie intertekstualności jako usprawiedliwienia buduje w tym wypadku reprezentację systemu rynkowego jako siły regulacji i powszechnie podzielnego dobrobytu.

Często pojawiają się wyselekcjonowane źródła prasowe, przy czym większość z nich stanowią źródła o proweniencji konserwatywnej bądź konserwatywno-liberalnej<sup>57</sup>. Jej elementem jest zwykle autoryzacja osobowa (dziennikarze, politycy), oraz bezosobowa<sup>58</sup> (prasa jako ulegitymizowana reprezentacja zjawisk). W wypadku autoryzacji osobowej w podręczniku pojawia się opis przywoływanej osoby, jej funkcji i znaczenia, np.: *Słowa te wypowiedział Tadeusz Mazowiecki, wybitny polski polityk, premier pierwszego rządu (...)* (4,5); *Dariusz Filar (profesor ekonomii Uniwersytetu Gdańskiego)* (5,63); *Autorem tekstu, który przeczytałeś, jest laureat Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii w 1974 roku – Friedrich von Hayek – wybitny XX-wieczny ekonomista, prawnik, socjolog i filozof* (5,4).

Często punktem wyjścia jest uprzednia delegitymizacja porządku, wobec którego następnie (przez negatywne odniesienie) budowana jest pozytywność. Przykładem mogą być tematy, które budują się na uprzednim odniesieniu do realnego socjalizmu. Na przykład, w temacie dotyczącym gospodarki rynkowej

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 135.

<sup>56</sup> Co jest istotne, jeśli weźmiemy pod uwagę, że podręcznik dotyczy wiedzy o gospodarce.

<sup>57</sup> Takie jak: „Wprost” oraz „Rzeczpospolita”, czasem „Tygodnik Powszechny”, rzadziej „Polityka” i „Gazeta Wyborcza”.

<sup>58</sup> Autoryzacja osobowa oraz bezosobowa stanowią przejawiające się dyskursywnie formy legitymizacji, które dokonują się przez odwołanie do autorytetu (osobowego bądź bezosobowego). T. van Leeuwen, R. Wodak, *Legitimizing...*, s. 104–105.



i rynku legitymizacja porządku gospodarczego po '89 roku budowana jest w opozycji do PRL. I tak cytatem wprowadzającym jest opisane w „Rzeczpospolitej” wspomnienie przedsiębiorcy z PRL. Usprawiedliwienie porządku przez negatywne odniesienie, poza samym zestawieniem, polega również na połączeniu z pracą intertekstualności, legitymizacji przez wartościowanie.

W cytowanym fragmencie dominują słowa nacechowane negatywnie, z kolei w podręcznikowym opisie systemu rynkowego – odwrotnie – słowa wywołujące pozytywne konotacje. I tak w pierwszym wypadku mamy słowa i zwroty takie, jak: „odebrano”, „przejęło je”, „rozdzielanie”, „państwo najlepiej wie”, „ustalano centralnie”, „kolejki”, „kryzys”, „wiele godzin czekano”, „złej jakości”, „marnotrawiono”, „brakowało”, „nie udawało się zdobyć”. W drugim natomiast: „nikt nie nakazuje”, „nie muszą już pisać”, „wszystko...można kupić”, „obfitość”, „zapomnieliśmy o pustych półkach”. W tak budowanej ramie określona forma porządku potransformacyjnego, poza samoreifikacją, zyskuje również automatyczną legitymizację, która zabezpiecza przed możliwością jej zakwestionowania albo stawiania w wątpliwość.

Funkcja zabezpieczania wytwarzanej reprezentacji *status quo* realizuje się dodatkowo przez kontekstową (kontekst kompozycji lekcji) kontrolę interpretacji. W ramach kompozycji lekcji funkcję pośrednika między przedstawioną za pomocą intertekstualności reprezentacją (cytat z Balcerowicza) a legitymizowaną reprezentacją współczesnego systemu społecznego pełnią pytania do uczniów, które pojawiają się w ostatniej części lekcji i które korespondują z wymienionymi na początku lekcji celami:

*dowiesz się, skąd wzięły się niektóre polskie problemy gospodarcze...; zrozumiesz, w czym tkwi źródło trudności, jakie przeżywamy współcześnie...; zastanowisz się nad tym, czy proces naprawy polskiej gospodarki został już zakończony...; zdobyte umiejętności pozwolą ci sformułować własne opinie dotyczące przekształceń gospodarczych w naszym kraju.*

*Jakie są, zdaniem autora tekstu, źródła najpoważniejszych polskich problemów? Czy zgadzasz się z twierdzeniami profesora Leszka Balcerowicza? Jakie problemy gospodarcze są, twoim zdaniem, obecnie najbardziej dotkliwe dla społeczeństwa? Spróbuj samodzielnie wskazać przyczyny tych problemów; Czego nie udało się, twoim zdaniem, zreformować w ciągu ostatnich dwóch lat? Jakie dziedziny gospodarki powinny być przekształcane w pierwszej kolejności?*

W przygotowanym wcześniej uniwersum znaczeniowym oraz interpretacyjnym (wyznaczanym przez cytat z Balcerowicza) pojawia się proces legitymizacji reform gospodarczych, zorientowanych przede wszystkim na zwijanie państwa socjalnego, redukcję funkcji socjalnych państwa etc. Ostatnim elementem tego mechanizmu jest powtórzenie procesu legitymizacji, dzięki odpowiednio skonstruowanym pytaniom kontrolnym (zamykającym temat):

*Czy wprowadzenie tak radykalnych zmian było konieczne? Czy mogliśmy się bez nich obejść? Jakie koszty społeczno-gospodarcze musieliśmy ponieść?*

Innym przykładem obiektywizacji, uzyskiwanej za pomocą delegitymizacyjnej roli intertekstualności, jest przytaczanie badań statystycznych w formie dowodu na brak skrajnego ubóstwa w Polsce, czy delegitymizacji twierdzeń o jego pogłębianiu się. Strategia ta pojawia się w temacie dotyczącym dochodów i wydatków gospodarstw domowych. Jako wskaźnik ubóstwa uznana zostaje ograniczona konsumpcja dóbr trwałych. Przywołane statystyki pokazują, jak w Polsce od '89 roku wzrastała konsumpcja dóbr trwałych. Po czym w końcowej części lekcji „Co tu jest ważne?”, pojawiają się następujące pytania do uczniów:

*Czy zgadzasz się z powszechnie wyrażanym twierdzeniem, że Polacy w latach dziewięćdziesiątych stale ubożeli? Czy można udowodnić to twierdzenie, posługując się danymi statystycznymi dotyczącymi wydatków i wyposażenia gospodarstw domowych w dobra trwałe użytku? Dlaczego zatem ludzie sądzą, że są coraz biedniejsi? (5,33).*

Co istotne, wcześniej w treści tematu pojawia się twierdzenie, które ma stanowić odpowiedź na ostatnią część pytania do uczniów:

*W latach dziewięćdziesiątych coraz więcej gospodarstw domowych zaopatrywało się w takie dobra, co świadczy o wzroście zamożności, a nie o ubożeniu naszego społeczeństwa. Odczucia ludzi są jednak inne – często twierdzą oni, że są biedni, gdy nie potrafią zaspokoić wszystkich swoich potrzeb. Nie zawsze oznacza to życie w ubóstwie (5,29).*

We wszystkich analizowanych podręcznikach, poza opisywanymi powyżej tekstami źródłowymi, mamy do czynienia z krótkimi cytatami „okolicznościowymi”. Mają one formę wtrąceń, pojawiających się między różnymi, wyróżnionymi wcześniej częściami kompozycji tekstu. W takim wypadku ich podstawową funkcją jest legitymizacja wcześniej skonstruowanej wiedzy. Przykładem może być legitymizacja przez autoryzację, której istotnym elementem jest „mitotwórstwo”<sup>59</sup>. W jednym z podręczników w temacie dotyczącym „kosztu alternatywnego” pojawia się bajka La Fontaine’a. Jest to przykład ciekawy, ponieważ pokazuje, w jaki sposób na kontrolę interpretacji zawartą w samym zjawisku intertekstualności nakłada się dodatkowo kontrola interpretacji w postaci przypisanego do cytowanego fragmentu ćwiczenia. Jak w każdej bajce, podstawą jest silny przekaz normatywny, moralizowanie oraz przeciwstawianie bohaterów „pozytywnych” (zwykle nagradzanych) oraz „negatywnych” (których zachowanie zwykle zostaje ukarane).

W przytaczanej bajce *Świerszcz i mrówka* (2,91), w kontekście tematycznym podrozdziału, bohaterem konstruowanym jako przykład do naśladowania jest mrówka, pokazana jako pracowita, odpowiedzialna, myśląca o przyszłości, która swoją ciężką pracą zapewniła sobie zimowe przetrwanie; w roli bohatera negatywnego przedstawiony jest świerszcz, który opisany jest w kategoriach bezmyślności, braku odpowiedzialności oraz braku perspektywiczności myślowej (kiedy mrówka całe lato pracowała, świerszcz beztrąsko w tym czasie śpiewał). Chociaż

<sup>59</sup> Mitotwórstwo również jest formą dyskursywnie konstruowanej legitymizacji, której mechanizm polega na opowiadaniu historii. Mogą być one przedstawiane jako „opowieści moralizatorskie”, stanowiące dowód istnienia ogólnych, wskazanych norm zachowania, albo jako „opowieści ostrzegawcze”, służące do przedstawienia piętnowanych odstępstw. *Ibidem*, s. 110.

interpretacja przedstawionych w bajce charakterów mogłaby zostać ułożona odwrotnie (skąpa mrówka, która odmawia pomocy świerszczowi, który z kolei poświęcił własny interes na rzecz interesu ogółu – uprzyjemnianie śpiewem życia wszystkim mieszkańcom łąki etc.), to zadanie skierowane do uczniów (znajdujące się pod tekstem) nie pozostawia miejsca na taką interpretację. Założonym sposobem interpretacji (znajdującym odzwierciedlenie w pytaniach do uczniów) jest uznanie decyzji świerszcza (o śpiewaniu całe lato) jako decyzji ekonomicznej, która posiada koszt alternatywny (możliwość zbierania zapasów, a więc i przetrwania zimą). W ten sposób decyzja ta ostatecznie może zostać rozumiana jako nieracjonalna i nieodpowiedzialna.

Fragment ten pokazuje, w jaki sposób intertekstualność, oraz nakładające się na siebie dwa typy kontroli interpretacji, odnoszą się nie tylko do legitymizacji wiedzy, ale przyczyniają się do konstruowania modelu mentalnego odbiorcy, w którym różne typy zachowań będą podlegały ocenie w perspektywie „racjonalnych wyborów” jednostkowych, z których każdy ma swoje wliczone w koszty konsekwencje. W takiej sytuacji konsekwencje, jakie każda jednostka podejmuje w kontekście kosztu alternatywnego, będą uprawomocnione jako jej własny problem (konsekwencją każdej nieodpowiedniej decyzji ekonomicznej musi być poniesienie kary – w sytuacji świerszcza jest to kara dość ostateczna).

## Kontrola interpretacji w zadaniach

Przedstawienie kontroli interpretacji w odniesieniu do ćwiczeń, jakie uczniowie mają za zadanie wykonać na podstawie materiału przedstawianego w ramach określonego tematu, jest o tyle trudne, że wymaga uwzględnienia kontekstu tematycznego i sposobu reprezentacji zróżnicowanych zjawisk, wartościowań, legitymizacji etc. Zadania pojawiające się w podręcznikach możemy podzielić na dwie podstawowe kategorie: zadań problemowych i zadań odtwórczych (odtwarzających wiedzę). Co ważne, większość z nich ma być realizowana w grupach. W wypadku kontroli interpretacji obecnej w ćwiczeniach (w założeniu problemowych) trudno oddzielić strategię od treści, ponieważ kontrola taka ma na celu przede wszystkim legitymizację zagadnień pojawiających się wcześniej w określonym temacie.

Jedną z przykładowych jej form jest mechanizm, który można określić jako „pozorowanie dylematów ideologicznych”. W tym wypadku proces kontroli interpretacji związany jest albo z brakiem realnych możliwości opowiedzenia się za inną, niż preferowana przez podręczniki, opcją ideologiczną, albo z brakiem realnego konfliktu zawartego w ćwiczeniu. Z takim zjawiskiem mamy do czynienia w ćwiczeniach, które w podręcznikach pierwszej serii opatrzone są symbolem i oznaczają *pojawiające się na lekcjach dylematy, czyli wyjątkowo trudne do rozstrzygnięcia pytania* (1,VII). W takiej perspektywie istotne jest po pierwsze to, co w takich

ćwiczeniach pojawia się jako problem (uznany więc jako trudny do rozstrzygnięcia), z drugiej strony, sugerowany sposób jego rozstrzygnięcia przez kontrolę interpretacji, która pracuje nie tylko przez sposób sformułowania dylematu, ale również przez kontekst, w jakim dany dylemat się pojawia.

Najczęstszą strategią jest założenie właściwej odpowiedzi przez odniesienie do treści tematu, w ramach którego określone ćwiczenie się pojawia, a z którego jasno wynika, która z opcji zderzonych ze sobą w ćwiczeniu jest odpowiednia. Przykładem są następujące ćwiczenia: *Działać czy nie działać?* Ćwiczenie pojawia się w kontekście tematu dotyczącego sposobów uczestnictwa obywateli w życiu publicznym. Opis wygląda następująco:

*„Szkoda czasu”, „Po co ci się męczyć?”, „I tak się nic nie zmieni” – mówią niektórzy. „Ci, którzy działają społecznie, na pewno mają w tym jakiś prywatny interes” – dodają inni. Wielu młodych ludzi uważa, że angażowanie się w sprawy publiczne to rzecz raczej nudna, a nawet podejrzana. A co ty sądzisz na ten temat? (2, 5).*

*Iść czy nie iść na wybory?* Ten z kolei „dylemat” pojawia się w kontekście tematu, którego tytuł brzmi: *Marsz na wybory!* Założenie jakiegokolwiek możliwości pojawienia się dylematycznej sytuacji również zostaje na wstępie wyeliminowane. Oto treść ćwiczenia:

*(...) Ludzie, którzy nie chodzą na wybory, twierdzą, że polityka ich nie interesuje, że wszyscy kandydaci są nieodpowiedni albo że głos wyborcy i tak się nie liczy. Niektórym po prostu nie chce się wyjść z domu. Wy też już za kilka lat staniecie za tym dylematem – głosować czy nie. Czy gdy skończycie już 18 lat, weźmiecie udział w wyborach? Dlaczego? (2,8).*

Pomijając na moment kwestię założonej odpowiedzi, a przez to pozorowania dylematu, należy zwrócić uwagę na konstruowane tutaj negatywne odniesienie i proces delegitymizacji określonych zachowań (zakładanych jako powszechnie występujących w rzeczywistości społecznej). Tego typu ćwiczenia oparte są na uprzednim założeniu działań pożądaných i niepożądaných, do których przypisane są z kolei określone wzorce myślowe (odzwierciedlane przez pojawiające się w ćwiczeniach uzasadnienia stanowisk sprzeciwu wobec obywatelskiego działania oraz uczestnictwa w wyborach). Ćwiczenia nie mają zatem na celu stworzenia rzeczywistej sytuacji dylematu, ale napiętnowanie i wyeliminowanie postaw, które zdiagnozowane są jako często występujące w rzeczywistości społecznej. Co więcej, za piętnowaniem postaw idzie dalej napiętnowanie jednostek, które do takich postaw mogą zostać przypisane.

Ćwiczenia z drugiej analizowanej serii podręczników, w których pojawia się mechanizm wytwarzania pozornych dylematów ideologicznych, wymagają dokładniejszego omówienia. W tym wypadku mamy do czynienia z osobną podkategorią ćwiczeń „dylematów”, gdzie bardzo istotną rolę odgrywa kontekst i całość kompozycji reprezentacji wiedzy. Ćwiczenia te opierają się na zadaniu przeprowadzenia dyskusji „za” i „przeciw” jakiemuś stanowisku, problemowi, pytaniu etc., w oparciu o przygotowane przez autorów argumenty. Opis argumentów pojawia się w tabeli zatytułowanej: *Podyskutujmy*. Pod tabelą znajdują się

pytania kontrolne do tematu (są to zwykle pytania dotyczące treści podręcznika, pojawiają się jednak również problemowe, ale te zawsze są już sugerujące). Dopiero pod pytaniami mamy zadanie dla uczniów, którzy stawiając się po stronie którejś z alternatyw i w oparciu o podane argumenty, mają dyskutować. Pod opisem zadania znajduje się kolejna tabela: *Chcę wiedzieć więcej*. Tak szczegółowy opis pojawiających się po sobie elementów jest konieczny z punktu widzenia możliwości dokładnego wytłumaczenia logiki kontroli interpretacji, która warunkuje również pozorność przedstawianego dylematu ideologicznego, jako że od podstaw zakłada „właściwą” perspektywę myślową, w którą uczniowie są kierowani.

Pierwszy przykład takiego ćwiczenia dotyczy problemu: *Czy zysk jest sprawiedliwy?* (5,12). Ćwiczenie pojawia się w kontekście tematu: *Rynek dóbr i usług*. Co należy podkreślić, w poprzedzającej zadanie treści tematu konstruowana jest (za pomocą strategii reifikacji) reprezentacja rynku jako zjawiska regulowanego przez siły obiektywne (analogicznie do praw przyrodniczych). Dodatkowo tworzona jest reprezentacja rynku jako pola generującego tylko porozumienie między zróżnicowanymi działającymi w jego ramach aktorami. Jednostki reprezentowane są jako z istoty posiadające ekscesywne potrzeby, których nie sposób zrealizować. I tak adekwatne czy korespondujące z tematem są tylko argumenty na „tak”, wykorzystują bowiem wytłumaczone oraz podejmowane w treści tematu kategorie (np. zysk jako bodziec, przedsiębiorczość). Dodatkowo jeden z argumentów wykorzystuje strategię autoryzacji osobowej przez jawną intertekstualizację, mającą funkcję legitymizującego „głosu z zewnątrz” (cytat z książki na temat zarządzania). W przeciwieństwie do nich argumenty na „nie” wykorzystują zagadnienia, które do tej pory nie były podejmowane w żadnym kontekście, w żadnym z podręczników (np. zysk jednych wynika z pracy drugich, niesprawiedliwość społeczna, niemoralność nadmiernego zysku etc.).

Podręcznik w każdym tego typu ćwiczeniu wytwarza dwa obszary, obszar uprawomocnionej wiedzy oraz obszar delegitymizowanego *common sense*, z założeniem, że drugi może być udziałem części społecznej świadomości (w tym uczniów), która ma podlegać delegitymizacji, czy nawet nihilacji, a następnie resocjalizacji przez alternację<sup>60</sup>. I tak prezentowane argumenty na „nie” odwołują się do emocji czy moralności (co istotne, skonstruowana reprezentacja rynku wyklucza możliwość moralnej oceny efektów jego działania), prezentowane są nazbyt ogólnie czy nawet populistycznie, w formie opinii, a nie zobiektywizowanych

<sup>60</sup> W koncepcji legitymizacji Luckmanna i Bergera „nihilacja”, „resocjalizacja” oraz „terapia” są sposobami, na jakie określone uniwersum symboliczne radzi sobie z elementami, które mają podlegać wykluczeniu. Nihilacja jest rodzajem „negatywnego uprawomocnienia” i polega na zaprzeczeniu rzeczywistości czy tożsamości, albo takiej ich reinterpretacji, aby mogły zostać wpasowane do danego uniwersum. P.L. Berger, T. Luckmann, *Společne tworzenie...*, s. 181–183. „Resocjalizacja” stanowi warunek legitymizacji. Konieczność resocjalizacji, rozumianej tutaj w kategoriach „zmiany światów” (czy uniwersów symbolicznych) pojawia się zawsze tam, gdzie mamy do czynienia z potrzebą wypracowania „kontrdefinicji rzeczywistości”. Jedną z możliwości tego procesu jest dokonywanie całkowitej modyfikacji, nazywanej przez autorów „alternacją”. *Ibidem*, s. 240–241.



„faktów” (co istotne, każdy z analizowanych podręczników konstruuje ten podział jako kryterium oceny każdej wypowiedzi) etc. Używane w nich sformułowania są niezrozumiałe, a przynajmniej niejasne, przez brak korespondencji z podręcznikową treścią. Ale przede wszystkim nie znajdują uprawomocnienia we wcześniej konstruowanej wiedzy. W efekcie sytuacja dylematyczna dylematyczną nie jest, ale służy do napiętnowania poglądów niezgodnych z ideologiczną wykładnią, stojącą u podstaw konstruowanej w podręcznikach wiedzy.

Jeśli chodzi o kontekst, to zadanie dyskusji nie pojawia się bezpośrednio po prezentacji argumentacji, ale po ćwiczeniu sprawdzającym *Co tu jest ważne*, a zawierającym pytania odnoszące się do tematu i powtarzające jego treść. Po przeprowadzonej dyskusji natomiast uczniowie mają odpowiedzieć na pytania, między innymi o to:

*Dlaczego ludzie uważają, że zysk jest niesprawiedliwy? Czy taki pogląd jest – waszym zdaniem – uzasadniony? Czy możliwe jest ustalenie wysokości „sprawiedliwego” zysku? (5,12).*

W tak sformułowanych pytaniach, po raz kolejny, ewentualna niesprawiedliwość związana z zyskiem podlega subiektywizacji, tzn. odniesiona jest do opinii osób, a nie „faktycznej” rzeczywistości. Zresztą zakwestionowanie możliwości dokonania obiektywnego rachunku pojawia się także w trzecim pytaniu sugerującym (w tym wypadku niemożliwość wprowadzenia kryterium obiektywnego).

Całość strategii kontroli kończy się jednak dopiero wraz z ostatnią częścią tematu, a mianowicie tabelą zawierającą fragmenty artykułów prasowych (zatytułowana jest: *Chcę wiedzieć więcej* i stanowi zakończenie każdego podrozdziału), których przedmiot koresponduje z tematem, ale i których funkcją jest legitymizacja przedstawianej wcześniej reprezentacji. W ramce pojawia się fragment z książki Miltona R. Friedmana (kolejnego z głównych przedstawicieli myśli neoliberalnej) na temat „niewidzialnej ręki rynku”, w którym dodatkowo znajduje się podstawa do delegitymizacji twierdzenia o niesprawiedliwości zysku:

*Większość niepowodzeń gospodarczych wywodzi się z lekceważenia tej prostej prawdy, z nawyku myślenia, że mając placek – jedni mogą na jego podziale zyskać tylko kosztem drugich (5,14).*

Duża część tego typu ćwiczeń obecnych w podręczniku dotyczy ideologicznych sporów o sprawiedliwość społeczną, w różnych jej kontekstach. Gdyby nie opisany na przykładzie mechanizm kontroli interpretacji, można by przypuszczać, że tego typu ćwiczenia mają za zadanie ukazanie zróżnicowania ideologicznych podstaw rozumienia określonych problemów społecznych. Dzieje się jednak inaczej, zróżnicowanie ideologiczne służy tutaj jako przedmiot delegitymizacji, a następnie reinterpretacji. Co więcej, strategia kontroli interpretacyjnej działa nie tylko na materiale podręcznika, kontrolując możliwe interpretacje jego treści, ale również przez wywoływanie problemów, które następnie poddane zostają nihilacji, czy delegitymizacji. Wygląda to zatem tak, jakby kontrola dotyczyła nie tylko interpretacji reprezentacji dyskursu podręcznikowego, ale przenosiła się na kontrolę dyskursu społecznego (wcześniej nie reprezentowanego), który pod-

ręcznik stara się wywołać, a następnie opanować, by uprzedzić jego możliwy wpływ na świadomość uczniów, albo ewentualnie usunąć jego potencjalnie możliwe istnienie w świadomości.

## Pozycjonowanie podmiotu w dyskursie

W tej perspektywie przedmiotem analizy były wykorzystywane w tekstach zaimki osobowe, takie jak „ja”, „ty”, „my”, „wy”, „oni/one”, oraz brak zaimków osobowych i wykorzystanie form bezosobowych. Jak pisze Małgorzata Lisowska-Magdziarz, analizując dyskurs, należy zastanowić nad tym, „co – według nadawcy – stanowi wspólny z odbiorcami punkt wyjścia, lub jaki rodzaj poznawczej i emocjonalnej wspólnoty zakładają partnerzy rozwijający dyskurs”<sup>61</sup>. Wykorzystanie w tekście zaimków takich jak „my” służy, jak pisze Fairclough, tworzeniu określonego rodzaju wspólnoty między nadawcą/autorem dyskursu a jego odbiorcami, analogicznie zatem użycie określeń takich jak „oni/one” oznacza pracę ekсклюzyjną. Z drugiej strony „my” może wskazywać na manifestację władzy, kiedy używający tego zaimka pozycjonuje siebie w miejscu uprawnionym do mówienia w interesie jakiegoś określonego ogółu. Z kolei „ty” może wiązać się z tworzeniem relacji solidarności między nadawcą/autorem dyskursu a jego odbiorcami, oraz oznaczać rodzaj wezwania do zajęcia określonej pozycji wobec pojawiającego się w tekście problemu<sup>62</sup>.

Tworzenie jedności z odbiorcą/odbiorcami wynika ze stojącego u podstaw każdego dyskursu procesu tworzenia „wyobrażonego” audytorium. Oznacza to, że określony odbiorca czy odbiorcy są do pewnego stopnia projektowani w tekście, podlegają procesom modelowania, których efektem jest idealny czy typowy, zbiorowy bądź indywidualny odbiorca<sup>63</sup>. Jak pisze Lisowska-Magdziarz, autor „[m]oże wybrać taką strategię komunikacyjną, która podkreśla wspólnotę, jedność, próbuje budować wspólną tożsamość wśród członków zbiorowości odbiorczej”<sup>64</sup>, a w ten sposób dokonać ujednolicenia lub zróżnicowania wewnątrz audytorium.

W analizowanych podręcznikach użycie zwrotów osobowych oraz bezosobowych służy między innymi celom takim, jak: „dystrybucja doświadczeniowości”, dystrybucja sprawczości oraz dystrybucja dostępu. W pierwszym wypadku chodzi o te obszary społecznej rzeczywistości, które konstruowane są jako bliskie albo dalekie oraz abstrakcyjne. Bliskość doświadczenia oznacza z kolei możliwość podejmowania określonych działań w konkretnym obszarze tego, co społeczne, oraz w konsekwencji dostępność do samych tych obszarów. Jest to szczególnie

<sup>61</sup> M. Lisowska-Magdziarz, *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 55.

<sup>62</sup> N. Fairclough, *Language...*, s. 106–107.

<sup>63</sup> M. Lisowska-Magdziarz, *Analiza tekstu...*, s. 62.

<sup>64</sup> *Ibidem*, s. 63.

istotne w perspektywie zagadnienia wpływu podmiotów na rzeczywistość społeczną, a więc kształtowania określonej postawy wobec rzeczywistości społecznej. Innymi słowy, użycie form osobowych bądź bezosobowych służy konstruowaniu reprezentacji zakresu społecznego sprawstwa podmiotów jednostkowych i społecznych. Przykładem są następujące fragmenty:

*Jest takie powiedzenie: człowiek człowiekowi wilkiem. Ma ono znaczyć, że każdy z nas dba tylko o swoje interesy, a dążąc do ich zaspokojenia, gotów jest zabierać innym, działać na ich szkodę (...). Każdy z nas ma oczywiście potrzeby i interesy. Dążymy do zdobycia pieniędzy, aby kupić jedzenie, ubrania, samochód, a dzieciom książki i zabawki, aby wyjechać na urlop itp. Ale staramy się zdobyć wykształcenie, przede wszystkim po to, by wykonywać ciekawy zawód, by robić w życiu coś sensownego. Chcemy mieć rodzinę, bo potrzebą człowieka jest też kochać i być kochanym. Jak widać, mamy nie tylko potrzeby materialne (pieniądze), ale i tak zwane potrzeby wyższe (miłość, wiedza) czy duchowe (sens życia). Co więcej, człowiek nie zawsze kieruje się tylko swoimi potrzebami czy swoim interesem. Każdy z nas robi codziennie mnóstwo rzeczy dla swoich bliskich (...). Angażujemy się też w działania na rzecz wspólnych interesów grupy czy społeczności lokalnej (...). Robimy coś dla innych tym chętniej, im bliższy czy bardziej podobny do nas jest to człowiek. Łatwiej pomagać swoim krewnym niż ludziom obcym. Ale potrafimy też pomagać osobom dalekim i innym od nas, uczestnicząc w zbiórce pieniędzy dla dzieci chorych na nowotwory czy dla ofiar wojny w Kosowie, Afganistanie, czy Iraku (1,35).*

*Organami władzy wykonawczej w Polsce są prezydent i rząd. Prezydent wybierany jest w wyborach powszechnych na pięcioletnią kadencję. Jest głową państwa, a jego głównym zadaniem jest nie tyle bezpośrednio sprawowanie rządów, ile czuwanie nad tym, by nie dochodziło do poważnych konfliktów między różnymi organami władzy. Prezydent ma więc być przede wszystkim arbitrem, tym silniejszym, że dysponującym mandatem zaufania większości obywateli, którzy wybrali go w bezpośrednich wyborach. Prezydent RP dysponuje oczywiście typowymi uprawnieniami głowy państwa, takimi jak prawo ratyfikowania umów międzynarodowych (jednak na ratyfikację ważniejszych umów musi się zgodzić parlament), mianowania i odwoływania ambasadorów reprezentujących Polskę w innych krajach, nadawania odznaczeń, nadawania polskiego obywatelstwa, stosowania prawa łaski (2, 51).*

Przed wszystkim zaimki osobowe: „my”, „oni”, „wy”, „ty”, oraz dzierżawcze „nasz”, „wasz” czy „ich” pojawiają się częściej w tematach, w których występuje więcej strategii legitymizacji. Tam, gdzie wiedza jest po prostu przedstawiana w formie opisu procedur, definicji etc., mamy do czynienia częściej z formami bezosobowymi albo przesunięciami obiektywizującymi pozycje podmiotowe: „obywatele”, „konsumenci”, „pracodawcy”, „pracownicy”, „klienci”, „dzieci”, „uczniowie” etc., w tematach wykorzystujących częściej strategię legitymizacji dochodzi do wytworzenia wrażenia upełnomocnienia. Przy pełnej kontroli interpretacji uczniowie kierowani są w stronę z góry założonych wniosków, ale sama konieczność podążania za logiką wyvodu, a co więcej konieczność deklaracji zgody (niezgoda, jak się wydaje, w żadnym wypadku nie jest możliwa) wytwarza przekonanie, że wiedza jest do pewnego stopnia współtworzona. Co więcej, mię-

dzy nadawcą/autorem tekstu a odbiorcą zawiązana zostaje specyficzna więź podległości wobec porządku od tych dwóch stron niezależnego: opinia większości, zdanie autorytetów, przyjęte formy zachowań, zdroworozsądkowa argumentacja etc., którym wspólnie i odbiorca, i nadawca muszą przyznać moc perswazyjną. Z kolei w tematach, w których wiedza jest przedstawiana językiem zobiektywizowanym, a następnie wynikająca z niej praktyka podlega iteracji, autor/nadawca tekstu jawi się w kategoriach przekaznika, a w każdym razie sprawozdawcy z obiektywnego porządku, który musi zostać po prostu przyjęty.

Użycie zwrotów osobowych, szczególnie podkreślających wspólnotę doświadczenia nadawcy i odbiorcy, nawet nie tyle zbliża i kontekstualizuje wiedzę w doświadczeniu, ile odbiera temu, co jest konstruowane i przekazywane, status wiedzy. Stojące u podstaw tych wywodów koncepcje czy teorie naturalizują się w postaci zdrowego rozsądku, a tym samym uzyskują większą moc perswazyjną. Zadaniem odbiorcy staje się nie tyle przyswojenie tak skonstruowanej wiedzy, ile odkrycie opisywanych w niej prawidłowości w swoich własnych zachowaniach. W sytuacji, kiedy teksty zawierają dużą ilość terminów formalnych, wytwarzana w nich wiedza zostaje zdekontekstualizowana, a miejsce autora czy nadawcy zostaje ukryte. Co więcej, przedmiot wywodów zostaje w wyniku zastosowania obiektywizującego języka całkowicie oddzielony od doświadczenia odbiorcy. Co należy podkreślić, zbliżenie czy oddalenie od doświadczenia nie oznacza tutaj opisu możliwości udziału czy jego braku w przedstawianym zjawisku, ale użycia określonej formy medium językowego, które samo w sobie może działać jako narzędzie oddalenia, np. przez użycie należącego do innego porządku niż codzienność języka.

Formy osobowe, oznaczające bliskość doświadczenia, oraz w efekcie możliwości dostępu oraz wpływu na rzeczywistość społeczną, pojawiają się w tematach, takich jak: grupy, społeczność lokalna, działania obywatelskie, rynek. Z kolei z oddaleniem oraz uabstrakcyjnieniem mamy do czynienia w odniesieniu do takich obszarów, jak: rząd, samorząd, polityka, demokracja etc. W efekcie możemy mówić między innymi o następujących efektach materialnych ww. mechanizmów: kontroli dystrybucji polityczności; zakreślaniu granicy władzy i wpływu; przeniesieniu konfliktów społecznych na antagonizm społeczeństwo – władza/państwo; homogenizacji tego co społeczne; romantyzacji lokalności; oraz formalizacji demokracji. W pierwszym i drugim wypadku mamy do czynienia z procesem określania granic obywatelskiego sprawstwa, które w analizowanych podręcznikach zostaje silnie oddzielone od władzy i wiążącej się z nią możliwości przekształcania rzeczywistości, w efekcie czego obywatelskie działania tracą wymiar polityczny stając się jedynie manifestacją określonych potrzeb psychologicznych. W trzecim, czwartym i piątym wypadku społeczeństwo pozbawiane jest wymiaru konfliktu. Efektem tego jest niemożliwość ujawnienia relacji dominacji oraz mechanizmów sprzyjających budowaniu społecznego dystansu. Taka perspektywa nie pozwala również na postawienie pytań, a co za tym idzie, zakwestionowanie istniejących nierówności społecznych, będących efektem określonej społecznej

stratyfikacji. Wreszcie sama demokracja traci wymiar społecznego doświadczenia, stając się jedynie zespołem sformalizowanych instytucji i procedur.

Opisane powyżej trzy przykłady analizy działania mechanizmów kontroli interpretacji pokazują, w jaki sposób określone reprezentacje (zróżnicowanych wymiarów społecznej rzeczywistości) zostają relatywnie zabezpieczone przed możliwością ich zakwestionowania oraz podważenia podtrzymywanej przez nie określonej formy ideologicznego *status quo*.

Zaprezentowanie możliwości analizy KAD, w szczególności w perspektywie opisanej w pierwszej części, kontroli interpretacji oraz interpelacji podmiotów w dyskursie, dostarcza narzędzia badania procesu dyskursywnego konstruowania wiedzy w szkole. Co istotne, narzędzia te podporządkowane są przede wszystkim krytycznemu zainteresowaniu tej odmiany analizy dyskursu. Dzięki temu perspektywa KAD pozwala w dalszej kolejności na dokonanie interpretacji ujawnianych mechanizmów dyskursywnych oraz językowych w szerszej perspektywie społecznej, a w szczególności w perspektywie podtrzymywania oraz wspierania dominującej formy racjonalności. Co więcej, KAD umożliwia również zbadanie relacji (nie pojmowanej jednak w kategoriach wąskiego determinizmu) między dyskursem wytwarzanym i odtwarzanym (w tym wypadku za pomocą podręczników) w szkole oraz hegemonicznymi praktykami społecznymi. Co istotne, perspektywa KAD nie może być postrzegana tylko jako sposób na ujawnianie (*de facto* zakładanych) działania hegemonicznych praktyk dyskursywnych, ale jako podejście badawcze służące wykazaniu, w jaki sposób praktyki te się dokonują i za pomocą jakiego rodzaju środków hegemoniczny efekt może się pojawić oraz utrzymywać.

## Summary

### *The Control of Interpretation and the Interpellation of Subjectivity. On the Possible Uses of Critical Discourse Analysis in Textbook Research*

The first aim of this paper is to present opportunities arising from the use of critical paradigm (particularly Critical Discourse Analysis, CDA) in textbook research. The second aim is to present an example of research that uses the method and theory of Norman Fairclough's CDA to analyze junior high school Social Science textbooks. The main notions used in the research are interpretation control and Fairclough's interpellation of subjects in discourse. The results show that the discourse and linguistic mechanisms utilized in the researched material are used to legitimize and justify the representations of social reality constructed in the textbooks and to reduce the potential for ambivalent interpretations of the knowledge presented. The CDA perspective allows for a discovery of the means by which the aforementioned effects are produced.