

Karolina Starego

Uniwersytet Gdański

karolina.starego@ug.edu.pl

Krytyczna Świadomość Językowa i Pozytywna Analiza Dyskursu. Edukacyjne implikacje krytycznie zorientowanych teorii dyskursu

Summary

Critical Language Awareness and Positive Discourse Analysis.

Educational implications of critically oriented theories of discourse

Despite the growing popularity of discourse theory and critical analysis of interrelations between education and its social, political and cultural contexts, neither the “discursive” nor “linguistic” turn in social sciences are usually thought of as possible foundations for pedagogical practice. The aim of this paper is to review the possible educational applications of two critical discourse theories: Critical Language Awareness and Positive Discourse Analysis. Both of those perspectives aim to go beyond the purely research oriented modes of analysis, towards constructive and positive projects of critical language education. Thus, they may provide us with a foundation for a critically oriented pedagogy of language.

Słowa kluczowe: krytyczna edukacja językowa, krytyczna świadomość językowa, pozytywna analiza dyskursu, krytyczna alfabetyzacja, krytyczna analiza dyskursu, Design

Keywords: critical language education, Critical Language Awareness, Positive Discourse Analysis, critical literacy, Critical Discourse Analysis, Design

Wzrastająca popularność teorii i badań dyskursu w polskiej pedagogice, a przede wszystkim takich ich odmian, których orientacja krytyczna umożliwiła połączenie szeroko pojętych procesów edukacyjnych z ich społecznym, politycznym i kulturowym kontekstem, nie idzie zwykle w parze z namysłem nad możliwą edukacyjną aplikacją idei zawartych w pedagogicznym „zwrocie dyskursywnym” czy kulturowym i społecznym „zwrocie lingwistycznym”. Innymi słowy mówiąc, brakuje w polskiej pedagogice pozytywnych projektów pedagogiki dyskursywnej.

Chociaż uznana już obecność kategorii dyskursu w polskiej pedagogice pozwala, zdaniem badaczy/ek i teoretyków/ek edukacji, mówić o instytucjonalizacji perspektywy dyskursywnej (Ostrowicka 2014; Ostrowicka 2015), czy nawet szerzej, o dyskursywizacji pedagogiki jako dyscypliny naukowej (Klus-Stańska 2009; Nowak-Dziemianowicz 2011), to jednak nadal mowa jest tu raczej o zorientowanych na edukacyjne zdarzenia interakcyjne/dyskursywne bądź dyskursy o edukacji, badania empiryczne (Hejnicka-Bezwińska 2008; Ostrowicka 2014; Ostrowicka 2015).

Tymczasem uwzględnienie pozytywnego projektu pedagogiki dyskursywnej wiązało się – co należy podkreślić – z koniecznością wypracowania pedagogicznych, teoretycznych podstaw dla możliwej praktyki edukacyjnej. Jest to szczególnie istotne w obszarze wczesnej edukacji, a więc u samych początków edukacji językowej dzieci. Jak podkreśla Monika Wiśniewska-Kin, ze względu na nieskuteczność obowiązującego w edukacji wczesnoszkolnej kształcenia językowego, istnieje konieczność wprowadzenia nowej perspektywy w rozumieniu języka i tym samym przeformułowania podstaw tradycyjnej edukacji językowej. Aktualny tradycyjny model nie tylko nie służy rozwijaniu kompetencji językowej dzieci i młodzieży, ale również nie przyczynia się do powiększania ich świadomości językowej i odpowiedzialności w używaniu języka (Wiśniewska-Kin 2014).

Celem artykułu jest przyjrzenie się systematycznie opracowanym sposobom edukacyjnej aplikacji krytycznych koncepcji dyskursywnych, u których podstaw stoi zamysł przeformułowania tradycyjnej edukacji językowej w takim kierunku, który będzie sprzyjać kształtowaniu świadomości językowej i odpowiedzialności w używaniu języka uczennic i uczniów od najmłodszych lat edukacji szkolnej. Mowa tu o teorii i praktyce Krytycznej Świadomości Językowej (*Critical Language Awareness*, CLA) (Fairclough 2001; Fairclough 1999; Fairclough 1999a; Fairclough 1998; Clark i in. 1990; Clark i in. 1991), czasem określanej jako Krytyczna Świadomość Dyskursywna (Fairclough 1999a) oraz podejściu opisywanemu jako Pozytywna Analiza Dyskursu (*Positive Discourse Analysis*) (Luke 2002; Luke 2004; Martin 2004; Martin, Rose 2003; Barlett 2012; Macgilchrist 2007). Chociaż różnią się od siebie w niektórych założeniach i w pewnym stopniu również co do przyjmowanych celów programowych, obie wywodzą się z tradycji i praktyki badawczej Krytycznej Lingwistyki Stosowanej (*Critical Applied Linguistic*, CAL), a w szczególności z jej subpola (Iyer i in. 2014) – Krytycznej Analizy Dyskursu (KAD, *Critical Discourse Analysis* CAD) (Fairclough 2001; Fairclough 2004; Fairclough 2009; Fairclough, Duszak 2008; Meyer, Wodak 2001; Weiss, Wodak 2007) oraz wspomnianej już wcześniej, tradycji krytycznej alfabetyzacji (Janks 2008; Pennycook 2008). O ile pierwsza stanowi bezpośrednią kontynuację projektu KAD, w postaci możliwego do zastosowania w szkołach programu krytycznie zorientowanej edukacji językowej, druga wiąże się z odejściem od demistyfikacyjnych w swoich zamiarach krytycznych analiz dyskursywnych, w stronę rozwijania pozytywnych, ale nadal krytycznych koncepcji dyskursu, oraz budowanego na ich podstawie produktywnego działania emancypacyjnego (Luke 2002).

Krytyczna Świadomość Językowa jako edukacyjna aplikacja krytycznej teorii dyskursu

W literaturze przedmiotu, Krytyczna Świadomość Językowa wpisywana jest w pole zawierające wiele różnych, ale powiązanych ze sobą podejść do języka i edukacji językowej. Jej wspólny mianownik stanowi charakterystycznie rozumiana – a więc zgodnie z tradycją teorii krytycznej (szczególnie Szkoły Frankfurckiej, neomarksizmu, czy poststrukturalizmu, Iyer i in. 2014) – kategoria krytyczności (Janks 2008; Pennycook 2008; Wallace 1999; Males 2000). W opozycji do jej „słabej” wersji, jako praktyki kwestionowania i refleksji nad zna-

czaniem, językiem i jego użyciem (Wallace 1999: 98), krytyczność oznacza tutaj koncentrację na ideologicznym zapośredniczeniu dyskursów, przyczyniającym się do utrzymywania relacji dominacji, niesprawiedliwości i opresji (Wallace 1999; Pennycook 2008; Janks 2003; Billing 2007: 38–39; Weiss, Wodak 2007; van Dijk 2001; Fairclough 1999; Fairclough 2001; Fairclough 2004). Obok innych pokrewnych dziedzin „krytycznych”, takich między innymi jak krytyczna analiza dyskursu, krytyczna alfabetyzacja, a nawet pedagogika krytyczna, obszarem, do którego Krytyczna Świadomość Językowa jest odnoszona to Krytyczna Lingwistyka Stosowana, zajmująca się, najogólniej rzecz ujmując, lokalnym użyciem języka w perspektywie jego społecznych i strukturalnych uwarunkowań (Pennycook 2008: 169; Iyer i in. 2014), a tym samym jego zapośredniczoną przez relacje władzy rolą, w utrzymywaniu dominacji, kulturowej hegemonii i ideologicznej kontroli (Iyer i in. 2014: 10).

Pojawiają się też klasyfikacje innego rodzaju, gdzie za najogólniejszy termin, podporządkowujący pozostałe „pedagogiki języka” (m. in.: krytyczną lingwistykę, krytyczną edukację językową, czy krytyczną analizę dyskursu) uznawana jest krytyczna alfabetyzacja (Janks 2008: 183) (czasem rozumiana jako „stosowana krytyczna analiza dyskursu”, Pennycook 2008: 171), z analogiczną do KLS koncepcją języka, jako konstytutywnie związanego z relacjami władzy, determinującymi proces wytwarzania i odbierania tekstów, produkcji i legitymizacji wiedzy, konstruowania podmiotowości, oraz tożsamości: klasowych, genderowych, rdzennych, narodowych, czy seksualnych (Janks 2008: 183).

W najbardziej bezpośrednim ujęciu CLA jest pedagogiczną wersją, czy edukacyjną aplikacją Krytycznej Analizy Dyskursu (KAD) (Fairclough 1999: 217), podzielającą wcześniej opisane, krytyczne podejście do języka. Samo określenie KAD weszło do powszechnego użycia dopiero w latach 90-tych. Wcześniej, czyli pod koniec lat 80-tych, dla oznaczenia krytycznych badań nad językiem używano kategorii Krytycznej Lingwistyki (Wodak 2001: 3–4) – już wtedy określającej założenia oraz cele CLA.

W pracach poświęconych tej ostatniej, teoretyczne podstawy Krytycznej Lingwistyki opisywane są w kategoriach głównych założeń programowych, obecnych również w prawie w niezmienionej formie w KAD. W *Critical Language Awareness* (Fairclough 1998), książce zbiorowej, poświęconej w całości teorii, praktyce i badaniom Krytycznej Świadomości Językowej, Fairclough opisuje pięć podstawowych założeń krytycznych studiów nad językiem (Fairclough 1998a). W innym miejscu (Clark i in. 1991) zestaw ten zostaje rozszerzony o kolejnych pięć. Część z nich koncentruje się na dyskursie, rozumianym jako język w użyciu, który po pierwsze pozostaje w dialektycznym związku z rzeczywistością społeczną (jednocześnie kształtuje i jest kształtowany przez społeczeństwo); po drugie, umożliwia wytwarzanie, utrzymywanie i zmianę wiedzy, społecznych relacji oraz społecznych tożsamości; po trzecie, jest kształtowany przez relacje władzy i motywowany ideologicznie; po czwarte, stanowi obszar walki o dominację; i wreszcie po piąte, naturalizuje hegemoniczne wersje rzeczywistości (Fairclough 1998a: 8–9; Clark i in. 1990: 42–43). Pozostałe założenia dotyczą praktyki CSL, której celem jest ujawnianie, opisywanie oraz wyjaśnianie wcześniej opisanych mechanizmów dyskursywnych, a także rozwój świadomości i samoświadomości osób, które im podlegają (Clark i in. 1990: 43–44).

Drugim, poza KAD, najbliższym źródłem CLA, a jednocześnie jego negatywnym punktem odniesienia był rozwijany w latach 70-tych i 80-tych, głównie w Wielkiej Brytanii, ruch określany jako Świadomość Językowa (*Language Awareness, LA*). Jego podstawową zasługą była zmiana podejścia do edukacji językowej (Clark, Ivanič 1999; Svalberg 2007). Świadomość języka, jego natury czy roli, jaką odgrywa w życiu człowieka oraz wrażliwość i uwaga skierowana na jego zróżnicowane aspekty i formy użycia, uznano za kluczowe dla skutecznej edukacji językowej (Svalberg 2007; Bolitho i in. 2003).

W pierwszym rzędzie ruch był zatem wyrazem sprzeciwu wobec transmisyjnej pedagogii języka opartej na jego „atomistycznych” wykładniach, koncentrujących się zwykle na odseparowanych poziomach organizacji językowej, takich jak gramatyka, leksyka, czy fonetyka. W opozycji do tego, świadomość językowa wiąże się z całościowym, a więc integrującym, w koncepcji znaczenia tekstu (mówionego i pisanego), wszystkie wymienione poziomy języka (Bolitho i in. 2003) i oznacza „właściwość umysłową, rozwijaną dzięki intencjonalnej, ukierunkowanej na używanie języka uwadze, która umożliwia uczącym się stopniowe uzyskiwanie wglądu w jego funkcjonowanie oraz stanowi pedagogiczne podejście, którego celem jest pomoc uczącym się w nabywaniu tego wglądu” (Bolitho i in. 2003: 251).

Pedagogiczna operacjonalizacja tej idei – a jednocześnie podstawowy punkt zapalny dla czerpiącej inspirację z tego podejścia, jej wersji krytycznej – wiąże się z konstrukcją celów programowych nastawionych głównie na rozwijanie umiejętności i kompetencji językowych oraz komunikacyjnych, które mają umożliwiać uczącym się nabywanie świadomości językowej, doświadczanie zróżnicowania językowego, służyć lepszej przyszłej integracji społecznej i zawodowej oraz w szerszej perspektywie, przeciwdziałać językowym uprzedzeniom (Clark i in. 1991: 251–253).

Chociaż Krytyczna Świadomość Językowa podziela z powyżej opisaną wiele elementów wspólnych, to jednak stawia w wątpliwość jej podstawowe cele ogólne, ich uzasadnienia, wizję szkoły, języka i wreszcie samego uczenia się. W pierwszym, drugim i trzecim wypadku chodzi o cel społecznej integracji i legitymizację *status quo*, które stoją w sprzeczności z emancypacyjną ideą edukacji i szkoły; w czwartym, o znaturalizowaną koncepcję języka; natomiast w piątym – o izolację, pomimo odmiennych deklaracji, wiedzy na temat języka od praktyki językowej (Clark i in. 1991: 250). Poza wymienionymi, istotnym przedmiotem krytyki jest również charakterystyczny dla tego podejścia i mający długą tradycję w nauczaniu języka, kompetencyjny model edukacji językowej, oraz idea „odpowiedniości” (*appropriateness*) (Fairclough 1999; Fairclough 1998b).

Przedstawicielki/le podejścia krytycznego wyraźnie kontestują wąskie, instrumentalne i technologiczne rozumienie pedagogiki języka oraz jej redukcję do zorientowanego na efekty przekazu, czy transferu umiejętności (Fairclough 2001: 196; Fairclough 1999; Fairclough 1998b). Identyfikują jednocześnie model kompetencyjny jako szerszą, społeczną i kulturową tendencję, będącą symptomem kolonizacji zróżnicowanych sfer życia społecznego przez kulturę przedsiębiorczości (Fairclough 1999: 240). Krytyka odpowiedniości (a więc łagodniejszej formy „poprawności językowej”, Svalberg 2007: 296) wiąże się z kolei z ujawnianiem jej *stricte* ideologicznego – a objawiającego się w charakterystycz-

nym dla niej normatywizmie i preskryptywizmie – charakteru, oraz z identyfikowaniem jej przedzałożeń jako odzwierciedlających hegemonię arbitralnych i arbitralnie ustalanych oraz klasowo determinowanych standardów użycia języka (Fairclough 1999; Fairclough 1998b).

Jak podkreśla Fairclough, „ograniczająca językową różnorodność idea odpowiedniości, ułatwia aplikację modelu kompetencyjnego do edukacji językowej, dzięki promowanej przez siebie wizji języka jako jednorodnej, normatywnej i ustalonej praktyki, do której i dzięki której ludzie mogą być trenowani” (Fairclough 1999: 241). Uniemożliwia tym samym krytyczne rozumienie języka i jego społecznego użycia oraz blokuje kreatywne i krytyczne praktyki językowe. Z tego właśnie powodu ukryty, normatywny/preskryptywny i dystynktywny charakter idei odpowiedniości zostaje wyeliminowany z programów Krytycznej Świadomości Językowej, a dokładniej mówiąc, odpowiedniość zostaje zrelatywizowana do jednej z możliwości językowej różnorodności. Dzięki temu, przed uczącymi się ujawnia się jej społeczna geneza oraz rola jaką odgrywa ona w utrzymywaniu i usprawiedliwianiu relacji dominacji i nierówności w określonym kontekście społecznym (Fairclough 1999: 251). Jednym z podstawowych celów CLA – w opozycji do LA – jest bowiem upelnomocnienie uczących się do dokonywania znaczących wyborów językowych, szczególnie takich, które mogłyby umożliwić szerszą zmianę *status quo*, ale przy jednoczesnym ukazywaniu ewentualnego ryzyka, kosztów i społecznych konsekwencji podejmowanych decyzji językowych (Fairclough 1999: 251; Clark 1998: 124).

Zainteresowanie przedstawicieli/ek KAD edukacją i pedagogiką języka wynika z ostrzegania przez nich instytucji edukacyjnych jako istotnie uwikłanych w szersze praktyki dyskursywne, a tym samym immanentne im relacje władzy (Fairclough 1999; Fairclough 1998a; Fairclough 1998b; Rogers 2004). Podzielają tym samym przekonanie wielu pedagogów/ek krytycznych oraz socjologów/ek edukacji, w szczególności Pierre’a Bourdieu, Basila Bernesteina (Chouliaraki, Fairclough 2005), Paulo Freirego, o znaczącej roli języka dla adaptacyjnej, socjalizacyjnej i alokacyjnej funkcji szkoły, a tym samym dla procesów społecznej reprodukcji, oraz o znaczeniu krytycznej alfabetyzacji i „języka możliwości” dla zmiany społecznej. W tym kontekście kluczowe stają się koncepcje emancypacji i oporu – szczególnie znaczące dla podejmowanego w tej sekcji podejścia Krytycznej Świadomości Językowej (Wallace 1999: 100; Janks, Ivanič 1998: 309). Stawiane tu jako priorytet zadanie odzyskiwania kontroli nad językowym medium opresji, a tym samym uzyskiwania agencji, dzięki nabywaniu narzędzi umożliwiających uczącym się dostrzeżenie, w jaki sposób przedstawiające rzeczywistość społeczna teksty, kształtowane są przez hegemonizowane partykularne interesy, w jaki sposób pozycjonują zróżnicowanych aktorów społecznych oraz jaką rolę odgrywają w obecnych na poziomie instytucjonalnym relacjach władzy (Luke 1995–1996) zbiega się w CLA z Freireowską koncepcją *conscientização* (Fairclough 1998a: 7; Clark i in. 1991: 48).

Warto w tym miejscu nadmienić, że dla CLA, podobnie jak dla Freirego, istotne znaczenie miał w pierwszym rządzie cel krytycznej alfabetyzacji – głównie – grup opresjonowanych czy defaworyzowanych, dla których znajomość ukrytej roli języka w podtrzymywaniu relacji dominacji, miała stanowić pierwszy etap procesu emancypacji (Fairclough

2001: 193; Clark i in. 1991: 48). Częściej jednak edukacyjny projekt CLA rozszerza docelową grupę odbiorców/czyń o uczestników/czki wszystkich etapów edukacji (Clark i in. 1991). Ważność krytycznej edukacji językowej jest w tym kontekście podkreślana współczesnymi trendami społecznymi, kulturowymi i ideologicznymi, a w szczególności wzrostem znaczenia dyskursów medialnych (Fairclough 1995), neoliberalizacją, globalizacją, tekstualizacją życia społecznego, komodyfikacją dyskursu publicznego i języka codziennego oraz wynikających z tego zagrożeń dla demokracji i demokratycznej partycypacji ludzi (Fairclough 1999a). Dodatkowo, w polu CLA pojawiają się stanowiska krytyczne wobec wąsko sprofilowanej edukacji emancypacyjnej. Zwraca się tu uwagę na potencjalnie wtórnie marginalizujący charakter językowej edukacji emancypacyjnej, podkreślając konieczność wyjścia poza stygmatyzujące określanie grup docelowych, a tym samym na konieczność wyswobodzenia edukacji krytycznej z grożącej jej marginalizacji (Wallace 1999: 102).

Chociaż pedagogika krytyczna stanowi dla CLA istotne źródło inspiracji teoretycznych, nie oznacza to jednak, że nie pojawiają się, w polu samego KAD, próby wypracowania właściwej jej, dyskursywnej teorii pedagogicznej. Szczególnie znaczące są w tym kontekście prace przywoływanego już niejednokrotnie Fairclough'a (Chiapello, Fairclough 2002; Chouliaraki, Fairclough 1999), który wobec zarzutów o niedostateczną koncentrację KAD na teorii uczenia się (Rogers 2004), dokonał reinterpretacji podstawowych założeń krytycznej teorii dyskursu w kategoriach pedagogiki tekstu, a mówiąc dokładniej w kategoriach edukacyjnej koncepcji performatywności tekstu, która w najogólniejszym ujęciu opisuje wpływ na kształtowanie się jednostkowych i społecznych tożsamości, społecznych relacji oraz rzeczywistości materialnej (Fairclough 2004a). Koncepcja dyskursu, wiedzy, władzy, hegemonii i praktyk dyskursywnych oraz relacji w jakich pozostają one z obszarem instytucjonalnym i szerzej, z różnorodnymi praktykami społecznymi, pozwala przedstawicielom KAD mówić o wkładzie jaki wnoszą do teorii pedagogicznej: z jednej strony dzięki badaniom dyskursu, które umożliwiają wgląd w procesy uczenia się ze stron zwykle niepodjęmowanych przez inne ujęcia, i z drugiej, dzięki założeniom, które dostarczają podstaw nie tylko dla krytyki, ale również dla wyrastającej z niej i zmierzającej w kierunku pożądanej zmiany społecznej, alternatywnej i afirmatywnej praktyki społecznej (Rogers 2004a: 246; Luke 1995–1996: 12).

Dyskursywna emancypacja jako odzyskiwanie/nabywanie kontroli nad językowym narzędziem opresji – od Krytycznej Świadomości Językowej do Pozytywnej Analizy Dyskursu

Jak wcześniej podkreślono, edukacyjny projekt CLA wymierzony jest przeciwko dominującej w szkołach, alienującej wizji języka. W nabywaniu świadomości językowej nie chodzi jednak o świadomość dla samej świadomości, ale o umożliwienie rozwoju zdolności uczennic i uczniów do produkcji oraz interpretacji dyskursów, a w szczególności dyskursów emancypacyjnych (Fairclough 2001: 198). Z tego względu, aplikacja założeń

CLA do programów szkolnych opiera się nie tylko na uświadamianiu społecznego zapośredniczenia języka i dyskursu, oraz istnienia językowego zróżnicowania, ale wiąże się również z konkretnym działaniem na rzecz zmiany społecznej.

W pierwszym wypadku programy szkolne koncentrują się na zagadnieniach dotyczących tego: w jaki sposób dyskursy mówione i pisane są kształtowane i umożliwiają kształtowanie społecznego kontekstu, w którym są wytwarzane; w jaki sposób przyczyniają się do wytwarzania, utrwalania i reprodukcji relacji władzy i dominacji; jakie znaczące wybory językowe mogą być w tych warunkach dokonywane przez wytwórców dyskursu; dlaczego niektóre języki, albo specyficzne formy użycia języka są bardziej ulegitymizowane i wydają się mieć tym samym większą wartość niż inne; jakie są historyczne warunki utrwalania się obowiązujących standardów językowych. W drugim wypadku, a więc w działaniu na rzecz zmiany chodzi natomiast o kwestie takie jak: będąca wynikiem walk społecznych oraz przemian w relacjach władzy zmienność form użycia języka; istniejące w aktualnym kontekście społecznym i kulturowym możliwości i ograniczenia dla zmiany; konkretne praktyki językowe umożliwiające zmianę (Clark i in. 1991: 48–49).

Związany z tym model edukacji językowej opiera się na dwóch podstawowych zasadach: łączeniu rozwoju świadomości z praktyką oraz bazowaniu na zastanych umiejętnościach i doświadczeniu językowym uczących się (Fairclough 2001: 198; Fairclough 1999; Fairclough 1998b). Pierwsza z wymienionych zakłada zależność rozwoju uczniowskiego potencjału językowego od połączenia, ukierunkowanej na konkretne cele praktyki dyskursywnej z krytyczną świadomością językową. Za istotną część tego procesu uważany jest rozwój metajęzyka, a więc zdolności do krytycznego mówienia i pisanja na temat samego języka. Druga zasada mówi natomiast o konieczności budowania świadomości uczących się na ich własnych doświadczeniach. Zakłada się tutaj, że wszyscy użytkownicy języka posiadają zdroworozsądkowe rozumienie nie tylko tego co mogą językowo robić, ale również tego jakie dyskursy oraz dyskursywne pozycje podmiotowe są im dostępne a jakie nie, oraz zdają sobie sprawę ze społecznych źródeł waloryzacji/dewaloryzacji językowych ekspresji różnych aktorów społecznych (Fairclough 2001: 200).

Ciekawym i dość szczegółowo opracowanym przykładem praktyki edukacyjnej, uwzględniającej obie wymienione zasady, jest zaproponowany przez Fairclough'a dwupoziomowy model CLA. Pierwszy poziom, określany jako „interpretacja”, zakłada rozwój świadomości istnienia uwewnętrznionych, społecznie generowanych, ale i społecznie modyfikowanych znaczeniowych „zasobów społecznych” (*members resources*) oraz ich roli w produkcji i interpretacji tekstów. Chodzi tu o pokazanie zróżnicowania możliwych źródeł, z których korzystają lub korzystać mogą w swoich wyborach językowych użytkownicy/ki języka, a tym samym uczynienie nieuświadamianych możliwości przedmiotem świadomej uwagi. Drugi poziom – „wyjaśnianie”, wiąże się z ujawnianiem społecznych źródeł uświadomionych na pierwszym poziomie możliwości oraz roli jaką w wyborach językowych odgrywają, przyczyniające się do ich reprodukcji oraz transformacji, relacje władzy i ideologie. Celem jest tu analizowanie i kwestionowanie dominującego językowego *status quo*, oraz próby jego językowej transformacji (Fairclough 2001: 199).

Opisany, dwupoziomowy model krytycznej edukacji językowej odbywa się wedle czterostopniowego cyklu: refleksji nad doświadczeniem, systematyzacji doświadczenia, wyjaśniania oraz rozwijania praktyki (Fairclough 2001: 200). Pierwszy element zakłada skierowanie uwagi uczących się na ich własną praktykę dyskursotwórczą oraz doświadczenia towarzyszących jej społecznych ograniczeń; systematyzacja doświadczenia oznacza dostarczanie przez nauczyciela narzędzi, umożliwiających nadbudowanie nad rozwijanymi w pierwszej fazie nieusystematyzowanymi spostrzeżeniami, bardziej abstrakcyjnych koncepcji języka, dyskursu oraz warunkującym je, szerszym kontekstem społecznym; faza wyjaśniania wiąże się ze zbiorowym namysłem nad strukturalnymi, a więc klasowymi, społecznymi i historycznymi warunkami produkcji zróżnicowanych wytworów językowych oraz dyskursów; i wreszcie rozwijanie praktyki, zakłada rozwój świadomości dzięki praktykowaniu uczniowskiej zdolności do celowego konstruowania dyskursów (Fairclough 2001: 200).

Tak zaprojektowana edukacja językowa najczęściej wiąże się w praktyce z rozwijaniem doświadczeń uczących się w zakresie języka pisanego, a w szczególności takiej aktywności pisarskiej, do której dostęp zwykle jest społecznie ograniczony (Fairclough 2001: 201; Fairclough 1999). Podstawowym efektem krytycznej edukacji językowej ma być bowiem rozwinięta zdolność produkcji dyskursów emancypacyjnych, których wyzwalający charakter rozpatrywany jest jednocześnie na subiektywnym oraz obiektywnym poziomie. W pierwszym wypadku, emancypacja językowa rozumiana jest w kategoriach upelnomocnienia. Uczący się, uzyskując świadomość konwencjonalności i arbitralności dominujących standardów językowych, dostępności określonych typów dyskursów i pozycji podmiotowych, a tym samym nietrwałości zmienności porządków dyskursów, nabywają *nomen omen* mocy aby bez kompleksów i świadomie naruszać ustalone schematy oraz wchodzić, w do tej pory niedostępne im pozycje wytwarzania ekspresji językowych. W drugim wypadku emancypacja oznacza transformację istniejących porządków dyskursu, a więc systematyczną de- i re-strukturację ustalonych struktur dyskursywnych (Fairclough 2001: 201–202).

Zainteresowanie przedstawicieli KAD praktyką emancypacyjną w postaci wytwarzania nowych i konkurencyjnych wobec dominujących (w pozytywnym i krytycznym sensie), porządków dyskursu w ramach krytycznej edukacji językowej takiej jak CLA, wiąże się z ich pozytywną reakcją na krytykę (czasem autokrytykę) o niedostateczną koncentrację na alternatywach (Fairclough 1999: 231). Wątpliwości budzi jednak również silnie obecna w samym KAD jak i budowanej na niej praktyce CLA kategoria „świadomości”, a mówiąc dokładniej założenie, że świadomość prowadzi do emancypacji. Zdaniem krytyków/ek, zdolność uczennic i uczniów badania wytworów językowych, opór wobec bycia konstruowanym czy interpelowanym przez dyskursy, nie tłumaczy tego na czym dyskursywna emancypacja miałaby w istocie swojej polegać (Janks 2008: 190). Z tego względu, pojawiające się w literaturze przedmiotu alternatywy wobec „świadomościowej” opcji dyskursywnego wyzwolenia, lokują się w perspektywie „nowych reżimów normatywnych”, „pedagogiki możliwości”, afirmatywnego działania na rzecz zmiany, czy rekonstrukcji (Janks 2008: 191). Jak pisze Hilary Janks, ten nowy kierunek w nauczaniu języka

i warunkujących go obiektywnych struktur, wskazuje na istotne przesunięcie zainteresowania, z negatywnie rozumianej władzy oraz reaktywnie konstruowanego oporu, w stronę jej pozytywnego wykorzystania – przez nauczycieli/ek oraz uczących się – w transformacyjnych projektach rekonstrukcyjnych (Janks 2008: 191).

Pojawiają się więc sugestie przesunięcia uwagi, z krytycznej, dekonstrukcyjnej analizy demystyfikacyjnej, w ramach której alternatywne formy porządku społecznego, jednostkowych i zbiorowych tożsamości oraz pożądanych formacji dyskursywnych są zakładane jedynie *implicite*, w stronę bardziej produktywnej aktywności „dyskursywnej” (Kress 1996: 15–16; Luke 2004: 151). Niektórzy badacze podkreślają konieczność wyjścia poza, skoncentrowaną na krytyce ideologicznej, Krytyczną Analizę Dyskursu, jako warunek możliwości uniknięcia deterministycznego, neo-Althusserowskiego zatrasku i stania się (zgodnie z pierwotnymi zamierzeniami KAD) rzeczywiście normatywną – a więc orzekającą o tym jak być powinno – nauką społeczną (Luke 2002: 105; Luke 2004: 151). Jest to, co należy podkreślić, szczególnie kluczowe dla edukacyjnych jej aplikacji, czy „pedagogicznych” koncepcji dyskursu (Kress 1996: 17; Luke 2004: 151).

Zadanie takie mogłoby zostać zdaniem krytyków/ek spełnione dzięki włączeniu w pole zainteresowań edukacyjnych i badawczych, praktyki identyfikowania i dokumentowania preferowanych form dyskursu emancypacyjnego (w rozumieniu neomarksistowskim) oraz analitycznej dekonstrukcji (w rozumieniu poststrukturalnym) pozytywnych i produktywnych konfiguracji władzy i wiedzy w dyskursie (Luke 2002: 105). W tym celu należałoby się, jak pisze Allan Luke, skoncentrować po pierwsze na dyskursach mniejszościowych, rozproszonych, wytwarzanych poza mainstreamowymi, a opanowanymi przez dominujące reżimy dyskursywne, ulegitymizowanymi do produkcji dyskursu instytucjami; na wyłaniających się dyskursach hybrydalnych, wytwarzanych przez uczących się w oporze wobec ustalonego dyskursu pedagogicznego; na „idiosynkratycznych”, lokalnych sposobach rozumienia i interpretacji tekstów i dyskursów oraz ich reinterpretacji, odzyskiwaniu, prze-strukturuwaniu zgodnie z przyjmowanymi celami politycznymi; i wreszcie na mikropolitycznych strategiach zakłócania, oporu czy dyskursywnego kontr-działania użytkowników/ek języka (Luke 2002: 106–107). Jest to o tyle istotne, że brak „pozytywnie” zorientowanych badań dyskursywnych uniemożliwia zrozumienie zachodzących zmian w reżimach dyskursywnych, na przykład tego, jak ruchy feministyczne modyfikują zastane relacje genderowe, w jaki sposób rdzenne społeczności zwalczają dziedzictwo kolonialne, czy tego w jaki sposób migranci oswiają swoje nowe środowiska życia (Martin 2004: 184).

Przesunięcie z KAD w stronę Pozytywnej Analizy Dyskursu i związanych z nimi projektów edukacyjnych rozumiane jest więc w kategoriach przeniesienia uwagi z dyskursów przyczyniających się do utrzymywania relacji nierówności, na teksty, przez które, cytując autorów, „ludzie czynią świat lepszym miejscem” (Martin, Rose 2003: 315). Chodzi więc o dyskursy rekonstrukcyjne, które dokonują przebudowy rzeczywistości społecznej na poziomie instytucjonalnym oraz indywidualnym (Luke 2004: 151), przez wprowadzanie nowych gatunków pisarskich, w których istotną rolę odgrywają głosy grup uciskanych, wyrażane przez nich emocje, oraz projektujące zmianę narracje (Martin 2004).

Ze względu na bardzo wyraźny cel normatywny, promowania alternatywnych form myślenia o rzeczywistości społecznej, istotną dla tego podejścia kategorią jest *Design*. Pełni on funkcje „krytyki krytyki”, a tym samym odzwierciedla obecny w PDA imperatyw koncentracji na przyszłości. Jak pisze Gunther Kress, zadaniem krytyki jest realizacja analiz wedle uprzednio skonstruowanego programu, a więc zawsze już czyjegós projektu. Design tymczasem kształtuje przyszłość przy wykorzystaniu źródeł reprezentacji przez i w interesie samego projektującego (Kress 2000: 160–161, za Martin 2004: 183).

O ile więc „tradycyjne”, krytyczne podejście do dyskursu oznacza koncentrację na przeszłych i obecnych przejawach dyskursywnej opresji oraz opresji odzwierciedlonej w dyskursywnych praktykach i ekspresjach językowych, zakładając jednocześnie konieczność rozwoju krytycznej świadomości co do dostępnych użytkownikom języka zasobów dyskursywnych, design łączy się z uprzednią praktyką wytarzania reprezentacji (Kress 1996: 22). Tym samym, świadomość podmiotów podlega jednoczesnemu formowaniu w procesie wytwarzania nowych zasobów reprezentacyjnych. Oznacza to, że między podmiotami, reprezentacjami a możliwą zmianą rzeczywistości, zachodzi sprzężenie zwrotne: transformacja podmiotów odbywa się przez wytwarzanie nowych zasobów znaczeniowych czy reprezentacyjnych, które w tym samym procesie generują ich władzę transformowania rzeczywistości, warunkującą z kolei szerszą zmianę *status quo* (Kress 1996: 22).

Kategoria *Designu* zwrotnie wpłynęła również na edukacyjne projekty CLA. W jednym ze swoich tekstów poświęconych krytycznej edukacji językowej, Fairclough przywołuje model „pedagogiki *designu*” jako adekwatnego odzwierciedlenia pedagogicznych aspiracji CLA (Fairclough 1999a: 81–82). Sam zresztą, jako jeden z grupy badawczy i teoretyków zajmujących się edukacją językową – nazywających siebie „Nową Grupą Londyńską”, jest odpowiedzialny za skonstruowanie jej koncepcji, lokowanej przez jej twórców w ramach szerszej idei pedagogiki wielojęzyczności, a więc praktyki krytycznej alfabetyzacji (New London Group 1996). Zbieżność ta, mimo pojawiających się a opisanych wcześniej krytyk KAD nie jest przypadkowa. W przyjmowanej w KAD koncepcji dyskursu mieści się bowiem siny potencjał preskryptywny, związany z normatywnym projektowaniem ewentualnej zmiany. Jak pisze Fairclough, „dyskursy nie przedstawiają po prostu świata takiego jakim jest (czy raczej jakim jest postrzegany), ale są projektujące, zawierają element wyobrazeniowy oraz przedstawiają światy możliwe, umożliwiając tym samym projekcję zmiany społecznej” (Fairclough 2004: 124).

Zmodyfikowana o teorię *Designu* koncepcja dyskursu umożliwia więc wytworzenie idei pedagogicznej, której centrum stanowi zmiana, rekontekstualizacja i transformacja. Jeśli istotnym elementem idei *Designu* jest odzyskanie dla praktyki znaczeniowórczej podmiotowej sprawczości (New London Group 1996: 88) to jej edukacyjna aplikacja wymaga projektowania takich programów szkolnych, które nastawione na zmianę, dadzą uczącym się możliwość ekspresji nowych, potencjalnie transformatywnych reprezentacji (Kress 1996: 16), a więc pozwolą na praktykę nazywania oraz autoryzacji nowych dyskursów, a przede wszystkim nowych dyskursywnych „punktów węzłowych” (Luke 2004: 152).

Pomijając punkty zapalne i zaznaczone wcześniej różnice w przedstawionych w artykule przykładach pedagogiki dyskursywnej, jakimi są Krytyczna Świadomość Językowa oraz Pozytywna Analiza Dyskursu, należy podkreślić, że edukacyjna aplikacja pozytywnych koncepcji dyskursywnych, a tym samym krytycznie zorientowana edukacja językowa, wiąże się z utopijnym ale politycznie i społecznie znaczącym zadaniem szkoły, umożliwiania uczącym się aktywnej pracy na rzecz zmiany *status quo*, wedle etycznych kryteriów solidarności, sprawiedliwości i równości społecznej.

Literatura

- Bartlett T. (2012), *Hybrid Voices and Collaborative Change: Contextualising Positive Discourse Analysis*. New York, London, Routledge.
- Billing M. (2007), *Critical Discourse Analysis and the Rhetoric of Critique*. W: G. Weiss, R. Wodak (eds.), *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York, Palgrave Macmillan.
- Bolitho R., Carter R., Hughes R., Ivanič R., Masuhara H., Tomlinson B. (2003), *Ten Questions about Language Awareness*. „ELT Journal”, 57 (3).
- Chiapello E., Fairclough N. (2002), *Understanding the New Management Ideology: A Transdisciplinary Contribution from Critical Discourse Analysis and New Sociology of Capitalism*, „Discourse and Society”, 13 (2).
- Clark R. (1998), *Principles and Practice of CLA in the Classroom*. W: N. Fairclough (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York, Longman.
- Clark R., Fairclough N., Ivanič R., Martin-Jones M. (1990), *Critical Language Awareness part I: A Critical Review of Three Current Approaches to Language Awareness*. „Language and Education”, 4 (4).
- Clark R., Fairclough N., Ivanič R., Martin-Jones M. (1991), *Critical Language Awareness part II: Towards Critical Alternatives*. „Language and Education”, 5 (1).
- Clark R., Ivanič R. (1999), *Raising Critical Awareness of Language: A Curriculum Aim for the New Millennium*. „Language Awareness”, 8 (2).
- Chouliaraki L., Fairclough N. (2005), *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Fairclough N. (2001), *Language and Power*. London, Longman Pearson Education.
- Fairclough N. (2004), *Analyzing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London and New York, Routledge.
- Fairclough N. (1995), *Media discourse*. London, Hodder Education.
- Fairclough N. (2009), *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Fairclough N. (1999), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London and New York, Longman.
- Fairclough N. (1999a), *Global Capitalism and Critical Awareness of Language*. „Language Awareness”, 8 (2).
- Fairclough N. (1998), *Introduction*. W: N. Fairclough (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York, Longman.
- Fairclough N. (1998a), *The Appropriacy of „Appropriateness”*. W: N. Fairclough (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York, Longman.

- Fairclough N. (2004), *Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning*. W: R. Rogers (ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fairclough N., Duszak A. (2008), *Krytyczna Analiza Dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków, Universitas.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Iyer R., Kettle M., Luke A., Mills K.A. (2014), *Critical Applied Linguistics*. W: C. Leung, B. Street (red.), *The Routledge Companion to English Studies*. Routledge.
- Janks H. (2008). *Teaching Language and Power*. W: N.H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, US.
- Janks H., Ivanič R. (1998), *Critical Language Awareness and Emancipatory Discourse*. W: N. Fairclough (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York, Longman.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kress G. (1996), *Representational Resources and the Production of Subjectivity. Questions for the Theoretical Development of Critical Discourse Analysis in a Multicultural Society*. W: C.R. Caldas-Coulthard, M. Coulthard (eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*, London and New York, Routledge.
- Luke A. (2002), *Beyond Science and Ideology Critique: Developments in Critical Discourse Analysis*. „Annual Review of Applied Linguistics”, 22.
- Luke A. (2004), *Notes on the Future of Critical Discourse Studies*. „Critical Discourse Studies”, 1 (1).
- Luke A. (1995–1996), *Text and Discourse in Education. An Introduction to Critical Discourse Analysis*. „Review of Research in Education”, 21.
- Macgilchrist F. (2007), *Positive Discourse Analysis: Contesting Dominant Discourses by Reframing the Issues*. „Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines”, 1 (1).
- Males T. (2000), *What is Critical in Critical Language Awareness?* „Language Awareness”, 9 (3).
- Martin J.R. (2004), *Positive Discourse Analysis: Solidarity and Change*. „Revista Canaria de Estudios Ingleses”, 49.
- Martin J.R., Rose D. (2003), *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London, New York, Continuum.
- Meyer M., Wodak R. (eds.) (2001), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.
- Ostrowicka H. (2014), *Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu*. „Forum Oświatowe”, 2 (32).
- Ostrowicka H. (2015), *Przemysłać z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodziźnie. Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pennycook A. (2008), *Critical Applied Linguistics and Language Education*. W: N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer US.
- Rogers R. (red.) (2004), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rogers R. (2004a), *Setting an Agenda for Critical Discourse Analysis in Education*. W: R. Rogers (red.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Svalberg A.M. (2007), *Language Awareness and Language Learning*. „Language Teaching”, 40 (04).
- The New London Group. (1996), *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. „Harvard Educational Review”, 66 (1).
- Wallace C. (1999), *Critical Language Awareness: Key Principles for A Course in Critical Reading*. „Language Awareness”, 8 (2).
- Weiss G., Wodak R. (2007), *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York, Palgrave Macmillan.
- Wiśniewska-Kin M. (2014), *Gra pozorów i złudzeń we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4 (27).
- Wodak R. (2001), *What CDA is About – a Summary of its History, Important Concepts and its Developments*. W: M. Meyer, R. Wodak (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.
- Van Dijk T.A. (2001), *Multidisciplinary CDA: A Plea for Diversity*. W: M. Meyer, R. Wodak (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.