

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Sławy Grzechnik
pt. *Język i gender podmiotów edukacji. Krytyczna analiza dyskursu*
napisanej pod kierunkiem prof. Lucyny Kopciewicz

Oceniana rozprawa jest szeroko zakrojonym i bardzo obszernym (446 stron) studium etnograficznym praktyk komunikacyjnych w szkole, zgodnie z tytułem rozprawy mającym koncentrować się na kwestiach rodzajowych. Bardzo obszerny materiał etnograficzny i lingwistyczny dalece wykracza jednak poza tytułową problematykę i poza zakres analiz deklarowanych we wstępnych partiach rozprawy. Analizy wykraczają także zdecydowanie poza deklarowaną w tytule pracy metodologię krytycznej analizy dyskursu. To zaleta tej rozprawy, ale też i jej główna wada: rozprawa przedstawia szeroki i wielowymiarowy obraz praktyk komunikacyjnych w szkole, ale w gęstwinie wątków empirycznych i w jeszcze większym gąszczu odniesień teoretycznych gubią się kwestie sygnalizowane w temacie rozprawy.

Rozprawa rozpoczyna się od obszernego przeglądu koncepcji teoretycznych znaczących dla określenia przedmiotu badań i dla skonstruowania ich metody. Autorka omawia szereg koncepcji lingwistycznych związanych z badaniem dyskursu, dokonuje rozstrzygnięć terminologicznych, przedstawia teoretyczne wizje relacji społecznych w aspekcie płci i rodzaju, pisze też o funkcjach szkoły w nowoczesnych społeczeństwach i o wizji podmiotu w relacji do struktury języka i pragmatyki dyskursu. Jest to zatem przegląd obszerny nie tylko w sensie „fizycznym” (ok. 90 stron), ale przede wszystkim treściowym i koncepcyjnym. Niektóre z dokonanych w tej części pracy rozstrzygnięć budzą moje wątpliwości i o część z nich mam zamiar zapytać w trakcie obrony pracy. Zacznę od terminologii – chociaż tu pretensji do Autorki mieć nie można, bo chodzi o już utrwaloną, a moim zdaniem niefortunną praktykę posługiwania się kalkami z języka angielskiego w sytuacji dostępności polskich (i oswojonych) terminów. Chodzi oczywiście przede wszystkim o „gender”, który już przez samo brzmienie wywołuje w odbiorze społecznym reakcje obronne, co prawdopodobnie nie miałyby tak wyraziście miejsca, gdybyśmy od początku badań nad tą problematyką konsekwentnie posługiwali się znanym każdemu absolwentowi podstawówki

terminem „rodzaj” (chcę podkreślić, że dla osób angielskojęzycznych to słowo dokładnie tyle znaczy – i kto wie, czy silny opór wobec „problematyki gender” w Polsce, w porównaniu do znacznie słabszych reakcji repulsywnych w krajach anglosaskich, nie jest w jakiejś mierze efektem egzotyki samej nazwy, bardzo łatwo hipostazowanej do rangi jakiejś „niesamowitości”). Autorka oczywiście uzasadnia wybór takiego terminu, rozróżniając jego zakres znaczeniowy od zakresu pojęcia rodzaju (s.18), ale argumentacja ta nie jest dla mnie przekonująca. Podobnie rzecz wygląda z „genrem” - słowo pojawia się wprawdzie w tłumaczeniu tekstu Anny Wierzbickiej (nie wiem, czy jest to jej autorski przekład), ale już w treści rozdziału traktującego o „genrach” Autorka spokojnie (i słusznie) wraca do standardowej terminologii „stylów” i „gatunków” mowy. Nie są to, jak wspomniałem, merytoryczne zarzuty pod adresem Autorki, ale nie mogę też tej kwestii pominąć, bo rozpowszechniona w badaniach tego rodzaju terminologia nie jest obojętna dla publicznego funkcjonowania *dyskursu* nauk społecznych.

Inna kwestia, która zwróciła moją uwagę w tych wstępnych rozważaniach, to odwołanie do krytycznej analizy dyskursu (KAD) (zawarte już w tytule pracy) oraz do analizy transakcyjnej (AT) jako wyróżnionych podejść metodologicznych, przy czym Autorka deklaruje, że AT będzie pełnić rolę metateoretyczną. Deklaracja ta jest dla mnie zastanawiająca, ponieważ charakter metateoretyczny zwykle przypisuje się teoriom o szerszym zasięgu w stosunku do tych o zasięgu węższym, a KAD bez wątplenia jest koncepcją szerzej zarysowaną niż AT. Inaczej mówiąc, ustalenia poczynione na podstawie AT mogą być szerzej interpretowane z użyciem KAD (gdy np. zidentyfikujemy materialnie ugruntowane różnice statusu społecznego bądź interesy aktorów transakcji), co nie jest raczej trudne do wyobrażenia przy rolach zdefiniowanych tak, jak w propozycji Autorki. AT w relacji do KAD może natomiast wskazywać na dodatkowe aspekty pracy dyskursu, nie obejmując jednak swoim zakresem tego, co da się ustalić w ramach KAD; stąd moja wątpliwość co do zasadności uznania AT za narzędzie meta-analizy w stosunku do KAD. Być może wiąże się to ze sposobem pojmowania owego „meta” – oczekiwałbym wyjaśnienia tej kwestii. Kwestia ta nabiera jednak – po lekturze całości rozprawy – znaczenia raczej teoretycznego niż metodologicznego, a to z tego względu, że *krytycznej* analizy dyskursu – przy takim jej rozumieniu, jaki zostało wprowadzone do obiegu przez Normana Fairclougha, i które zakłada konieczność wykroczenia poza sferę dyskursu, ku jego uwarunkowaniom z poziomu „materialności” relacji społecznych – w rozprawie znajdujemy bardzo niewiele. To kolejna kwestia, której wyjaśnienia oczekuję w trakcie dyskusji nad przedstawioną rozprawą. Dokładniej rzecz ujmując – czym się różni *krytyczna* analiza dyskursu od analiz dyskursu „w ogóle”? Jak Autorka pojmuje jej „krytyczność” i jak się owa krytyczność manifestuje w wypracowanej przez nią metodologii?

Powyższe pytania mogą sugerować, że mam fundamentalne zastrzeżenia do metodologii zaprezentowanych badań. Tymczasem rozdział poświęcony metodologii jest skonstruowany bardzo uważnie. Projektowana procedura jest wielowymiarowa i pozwala zmierzyć się z licznymi i klarownie wyłożonymi szczegółowymi pytaniami. Punktem wyjścia jest tu starannie przemyślana „etnografia komunikacji” opisywana jako procedura częściowo uczestnicząca. Autorka nie wspomina jednak o dość istotnej kwestii dotyczącej jawności bądź niejawności obserwacji: czy osoby badane wiedziały o fakcie prowadzenia badań i o ich zakresie? Dodatkowe elementy procedury – wywiady indywidualne i grupowe z uczniami i nauczycielami, analiza warstwy behawioralnej komunikacji możliwa dzięki rejestrowaniu zdarzeń technika video, i tak dalej, tworzą złożony, wielowymiarowy warsztat umożliwiający rejestrację i analizę sytuacji zazwyczaj bardzo trudno dostępnych bezpośrednio obserwacji badaczy.

Odnosząc się zatem do poprzednio sformułowanych zastrzeżeń, dotyczą one nie tyle organizacji samego badania i jego technicznego oprzyrządowania, ile świadomości teoretycznych (a przez to otologicznych i epistemologicznych) uwikłań poszczególnych podejść badawczych i ich wzajemnych, często niewspółmiernych relacji. I tu moje wątpliwości się mnożą. Przy okazji projektowania procedury badań wyłania się bowiem kolejna istotna kwestia teoretyczna – mianowicie sposób rozumienia relacji między podmiotem a strukturą języka. Autorka (i znowu, nie ona sama) nie jest tu konsekwentna. Z jednej strony wielokrotnie przytacza fragmenty wypowiedzi Foucault (w stylu „nieważne kto powiedział, zostało powiedziane”, itp.), z drugiej – projektuje badanie obejmujące interpretację mowy jako aktu tradycyjnie, humanistycznie podmiotowego, gdzie wypowiedź poprzedzana jest aktem woli: jest intencjonalnym działaniem przekazującym uprzednią wobec niej myśl (por. s.93 i 96). Skoro Foucault jasno i zdecydowanie taką humanistyczną tradycję pojmowania podmiotu problematyzował, to albo trzeba wyjaśnić, jaką rolę odgrywa w projekcie Autorki Foucaultowskie rozumienie dyskursu i – przede wszystkim – podmiotu określanego w strukturze dyskursu, albo co w nim robi wolna i dowolnie konstruująca wypowiedzi jednostka. A przede wszystkim – *jaka jest między nimi relacja*. Jeśli dobrze rozumiem intencje badania, to tym „obcym” elementem jest tu raczej ów „humanistyczny” podmiot. Jednak jego obecność („akty woli, akty intencjonalne...”, np. s.96) niejako sugeruje, że wypowiedzi afirmujące hierarchię rodzajową miałyby być efektem określonej (złej?) *woli jednostek* – nie zaś, jak zakłada ontologia dyskursu Foucault czy Fairclougha (KAD), efektem złożonej gry społecznych sił i interesów, prawd, ucieleśnionej dyscypliny czy konstrukcji społecznych maszyn widzenia. Co ciekawe, w dalszej części tekstu (s. 134 i nast.) pojawia się jednak rzeczowa rekonstrukcja teorii dyskursu, w tym KAD (w oparciu o opublikowaną w Polsce książkę Duszak i Fairclougha) i Autorka przedstawia KAD jako procedurę następującą *po* hermeneutycznej i dekonstrukcyjnej

analizie materiałów zebranych podczas badania terenowego. W trakcie lektury rozprawy trudno się jednak takiej sekwencyjności analiz dopatrzeć... Kwestia relacji między podmiotem „humanistycznym” a „dyskursywnym” pozostaje zatem w tych rozważaniach w zawieszeniu – i wyrasta jako kolejny temat do dyskusji w trakcie obrony.

I jeszcze jedna uwaga dotycząca bazy teoretycznej badań: dość ważne miejsce znajduje w niej teoria działania komunikacyjnego J.Habermasa (s. 91-92), Autorka posługuje się nią jednak (podobnie jak wieloma innymi koncepcjami) na podstawie omówień i opracowań, a nie tekstów źródłowych. Tak ważna dla konstrukcji i interpretacji badań koncepcja powinna być jednak przyswojona z tekstów źródłowych, tym bardziej że znaczące dla konstrukcji projektu prace Habermasa zostały wydane po polsku.

Druga, empiryczna część rozprawy prezentuje interpretacje danych uzyskanych w badaniu etnograficznym, i dotyczy kolejno: jakości pytań i odpowiedzi w interakcjach szkolnych, znaczeń nadawanych komunikacji przez jej podmioty, oraz analizy gatunków i stylów komunikacyjnych w perspektywie rodzajowej. Autorka wykazuje się tu dużą empiryczną i interpretacyjną wrażliwością, chociaż dane nie są prezentowane w zbyt klarowny sposób. Brakuje czytelnego układu ich prezentacji i czytelnych kodów wskazujących nie tylko na osoby rozmówców (nauczyciele i uczniowie z uwzględnieniem ich płci), ale także na sposoby pozyskiwania poszczególnych wypowiedzi. W rezultacie trzeba się domyślać, czy poszczególne wypowiedzi pochodzą z nagranych sytuacji lekcyjnych, czy z wywiadów prowadzonych przez autorkę. W części wprowadzającej do analiz empirycznych ponownie dają o sobie znać wspomniane już niejasności natury ontologicznej, tzn. pewien brak teoretycznych rozstrzygnięć co do relacji między humanistycznie pojmowanym, na przykład „dialogującym” podmiotem, a właściwym deklarowanej w pracy optyce strukturalistycznej podmiotem rozumianym jako pozycja w strukturze dyskursu. Niektóre pomysły teoretyczne prezentowane są z kolei tak skrótowo, że wywołują poważne wątpliwości. Jest tak na przykład w przypadku uznania dialogu wewnętrznego za efekt ponizania dziecka w relacjach z dorosłymi, co stoi w jaskrawej sprzeczności z koncepcją podmiotu w filozofii dialogu i – co w kontekście badań pedagogicznych szczególnie ważne – z ustaleniami Lwa Wygotskiego. Co ważne, autorka prezentuje dalej transkrypcje sytuacji komunikacyjnych, które są wyraźnie spójne z jej wizją wewnętrznego dialogu jako formy społecznego milczenia (tak przynajmniej mogą być interpretowane). W sumie oznacza to zatem tyle, że w kwestionowanej przeze mnie wypowiedzi mamy do czynienia z nieuprawnioną generalizacją, co z kolei jest być może po prostu błędem natury redakcyjnej.

Różnicowanie ze względu na płeć w analizach komunikacji pojawia się dopiero przy kwestii oporu szkolnego. Po przeglądzie badań (głównie psychologicznych), autorka proponuje własne narzędzie obserwacyjne, nazywane nieco na wyrost narzędziem pomiarowym, obejmujące ilościową reprezentację częstotliwości zabierania głosu, wypowiedzi noszących cechy oporu oraz ocenę siły głosu w trakcie wypowiedzi. O ile sam pomysł tych kryteriów – prostych i łatwych do obserwacji – jest udany, to całościowa konstrukcja owego narzędzia, a także prezentacja uzyskanych na tej podstawie wyników, jest nieporozumieniem. Dane dotyczą obserwacji *jednej* lekcji, w trakcie której – jak można wyczytać w opisie – głos zabierało dziesięcioro uczniów (4 dziewczynki i 6 chłopców). W tabeli prezentującej wyniki obserwacji mowa jest o *współczynnikach* skłonności do oporu, za którą to nazwą kryją się najprawdopodobniej surowe liczebności poszczególnych zachowań, nie zaś wskaźniki proporcjonalne. Tak przynajmniej zdaje się być w świetle podawanych liczb. Oto dane dla jednego z uczniów: „wskaźnik częstotliwości wypowiedzi” = 23, „współczynnik skłonności do oporu” = 1. Czy to oznacza, że zachowania oporowe zidentyfikowano w jednej z 23 wypowiedzi dziecka – czy w 1% wypowiedzi? I co ten 1% miałby oznaczać w przypadku 23 wypowiedzi? U innego dziecka również mamy współczynnik oporu = 1, przy 8 wypowiedziach. Najpewniej są to zatem surowe liczebności obserwowanych zachowań. Po pierwsze, nie wiadomo zatem dlaczego nazwano te liczebności *współczynnikami*. Po drugie, prezentacja takich danych w tabeli, w przypadku zróżnicowanej liczby chłopców i dziewcząt odzywających się w trakcie lekcji (bez podania danych o ich całkowitej liczebności w klasie) i zróżnicowanej liczby wypowiedzi każdego z dzieci, nie pozwala na uogólniony wgląd w kwestię związku aktywności komunikacyjnej i skłonności do oporu i z płcią. Sama tabela skonstruowana jest przy tym nieczytelnie (np. N jest podawana w kolumnie „siła głosu”), a zmienna płci identyfikowana jest jako „płeć kulturowa”. Wydaje mi się, że autorka mogła w tych sytuacjach zaobserwować po prostu i jedynie *płeć* dziecka. Dla jasności mojego zarzutu, sam pomysł obserwacji aktów oporu w wypowiedziach dziewczynek i chłopców oraz szacowanie ich częstotliwości, wraz z bardzo prostym (i to jest zaleta!) wskaźnikiem intensywności emocjonalnej wypowiedzi (percypowana siła głosu) jest bardzo dobry. Autorka prezentuje go jednak w retoryce sugerującej wysoką rzetelność badania (przegląd dotychczasowych badań, krytyka użytych w nich narzędzi, konstrukcja narzędzia własnego obejmującego „współczynniki skłonności do oporu”, tabelaryczna forma prezentacji danych liczbowych) – podczas gdy sposób zaprezentowania danych nie pozwala na ocenę ich rzetelności. Są one interesujące, ale póki co – bardzo orientacyjne i bardzo nieprecyzyjnie zaprezentowane. Trudno też, w takiej sytuacji, jednoznacznie ocenić czy ich interpretacja (znów, skądinąd interesująca, odnosząca się do proporcjonalnie większej skłonności dziewcząt niż chłopców do wypowiedzi nacechowanych oporem) ma solidne oparcie w danych. W konsekwencji, trudno jest mi także ocenić, na ile proponowana na str. 203 definicja oporu rzeczywiście wynika – jak czytamy – z

przeprowadzonych przez autorkę badań, a na ile jest ona po prostu zgodna (a jest w dużej mierze zgodna) z ustaleniami innych teoretyków i badaczy społecznych. Przy okazji – dlaczego nie można było skorzystać z typologii, wskaźników i narzędzi zaproponowanych w znacznie bardziej rzetelnych badaniach uczniowskiego oporu przeprowadzonych przez Ewę Bilińską-Suchanek?

Na nieco ogólniejszym poziomie, w całym roz. II mam poczucie niedosytu obecności zarówno kwestii płci kulturowej, jak i krytycznej analizy dyskursu. A są to – przypomnę – kwestie wyróżnione w tytule rozprawy.

Kolejny rozdział pracy dotyczy gatunków i stylów komunikacyjnych obserwowanych w klasie szkolnej. To bodaj najciekawsza część rozprawy, przede wszystkim ze względu na uderzający autentyzmem materiał empiryczny, o jakości niedostępnej dla badaczy doraźnie tylko obecnych w szkolnej rzeczywistości. Nasycenie szkolnych dialogów grą dominacji i oporu bardzo przypomina materiał będący podstawą przełomowych etnografii szkoły Petera McLarena – duża strata, że autorka nie odwołała się do jego badań! Jego obserwacje dotyczące stylów uczniowskiego bycia „w klasie” i „za rogiem”, przesycone podobną do zaprezentowanej w ocenianej rozprawie mieszaniną przemocy, merytorycznej rzeczowości, troski, ironii i oporu, mogłyby stanowić rewelacyjny materiał porównawczy, a teoretyczne ustalenia tego klasyka szkolnej etnografii z pewnością wzbogaciłyby wyniki badań autorki. Analizy prowadzone są tu w konwencji bliskiej teorii ugruntowanej. W pierwszej „rundzie” nie prowadzą one do wyrażenie *nazywanych* kategorizacji: są one kodowane w sposób umożliwiający identyfikację specyficznych interakcji par interlokutorów (nauczycielka – uczennica, nauczycielka – uczeń, nauczyciel – uczennica, uczeń – uczeń, etc.). Po raz pierwszy w całej rozprawie wyraźnie i w uzasadniony sposób „pracuje” tu, i to w wyrazisty sposób, różnica rodzajowa. W drugiej „rundzie” nauczycielskie style komunikacyjne identyfikowane są w sposób charakteryzujący cechy samego procesu komunikowania (bez uwzględnienia osoby interlokutora). Zestawienia podsumowujące zaobserwowane style komunikacji (ss. 267-268, 288) stanowią autorski wkład w badania nad szkolnym dyskursem i poszerzają one naszą wiedzę o jego rodzajowych wariantach. Konkluzja tej części analiz daje się streścić w postaci takiej oto tezy, że ze względu na różnorodność i niewspółmierność stylów komunikacyjnych w szkolnych interakcjach, porozumienie między nauczycielami i uczniami wydaje się niemożliwe...

Także i w tej części pracy pojawiają się jednak mankamenty. We własnych analizach autorka posługuje się kategorią gatunku zwracając uwagę na empirycznie obserwowalne wyróżniki strukturalne (związek z intencją, z określonym stylem, społeczna – w mikroskali klasy szkolnej –

rozpoznawalność, itp.), co jednak ma ten efekt, że analizowane przykłady są w istocie „mikrogatunkami” i nie jestem pewien, czy tak drobiazgowo różnicowane w ogóle mieszczą się w kategorii gatunku (*genre*). W końcu, pierwowzorem dla wykorzystywania tego pojęcia w badaniach dyskursu jest prosta i pojemna klasyfikacja gatunków literackich (liryka, epika, dramat), a współczesne odniesienia do tego pojęcia w lingwistyce czy teorii kultury obejmują klasyfikacje co najwyżej kilkunastoelementowe – i zawsze w szerszym, kulturowym obszarze występowania; inaczej mówiąc, raczej nie ma sensu identyfikacja „gatunków” mowy specyficznych dla tak małych wspólnot sytuacyjnych jak klasa szkolna dialogująca z określonym nauczycielem. Tu mamy zaś nienazwane wyraźnie „gatunki” specyficzne dla określonej szkolnej sytuacji, być może specyficzne wręcz dla określonej nauczycielki – chociaż rzeczywiście da się w cytowanych fragmentach rozpoznać pewien powtarzający się topos. Czy jest to lokalna idiosynkrazja – czy też jakiś element szerszego, pedagogicznego dyskursu publicznego?

Ważniejszą kwestią jest to, że w tekście pojawiają się też wyraźne nadinterpretacje, być może wywołane odczuwanym przez autorkę zobowiązaniem (wynikającym z zatwierdzonego tematu rozprawy) aby analizować materiał empiryczny w perspektywie rodzajowej. Oto wbrew dosłownej wymowie jednego z fragmentów lekcji muzyki, skierowaną do uczennicy wypowiedź nauczyciela „lepiej się trzymać tej linii melodycznej, **bo to jest hymn** [państwowy]” (s.222, podkreślenie moje), autorka interpretuje nauczycielską presję na przestrzeganie określonej konwencji jako efekt dominacji rodzajowej. W całości wypowiedź nauczyciela jest wyraźną *pochwałą* umiejętności wokalnych i *improvizacyjnej inwencji* dziewczynki, a nacisk na zgodność linii melodycznej z zapisem nutowym ma tu jasne uzasadnienie przez odwołanie się do *kanonicznego charakteru utworu* i naprawdę nie zawiera *żadnych* elementów wskazujących na aspekt rodzajowy sytuacji. Ta wyraźna nadinterpretacja powtórzona jest w konwencji analizy transakcyjnej na str. 385. Kolejna, drobniejsza kwestia: na str. 262 znajdujemy przypis, w którym tytuł pracy Foucault służy do zidentyfikowania roli nauczyciela, „którego zadaniem jest nadzorować i karać, zgodnie z imperatywem *ujarzmiania*”. Otóż wspomniany tu tekst Foucault *przeciwstawia* te dwie logiki władzy, a kategoria „ujarzmiania” właściwa jest logice nadzoru (a nie karania). W tym wypadku jest to naprawdę marginalny „błąd rzeczowy z przypisu”, ale autorce odwołującej się do Foucaultowskiej teorii dyskursu nie można nie zwrócić uwagi w takiej kwestii.

Czwarty rozdział („Dyskursywne tworzenie wiedzy a habitusy genderowe uczennic oraz uczniów”) koncentruje się na praktykach komunikacyjnych o ściśle dydaktycznym charakterze. Autorka próbuje zidentyfikować te elementy lekcji, w których mamy do czynienia z konstruowaniem, a w

zasadzie z ustalaniem granic wiedzy, i próbuje wiązać te procesy z rolami związanymi z płcią. Mówiąc kolokwialnie, „średnio to wychodzi”. Przede wszystkim brakuje tu jakiejś wyrazistości w pojmowaniu roli szkoły (i szerzej – kultury) w procesie tworzenia wiedzy. Autorka wykazuje tendencję do krytykowania wszelkich dostrzganych prób ustanawiania wiedzy wspólnej, traktując je w kategoriach przemocy bądź „ucisku” (s.325). Sporo miejsca poświęca na przykład analizie sytuacji, w której nauczyciel dąży do jednoznacznego zrozumienia przez uczniów pojęć związanych z formami życia politycznego (monarchia, republika, demokracja, itp., ss. 307, 310, 311), interpretując wysiłki nauczycielki na rzecz ustabilizowania katalogu znaczeń tych politologicznych terminów jako niemal niedopuszczalne, blokujące możliwość pracowania nad „samodzielnością w dochodzeniu do równoprawnych prawd” (s.310), jako „brak przyzwolenia na dywersyfikację w procesie **wnioskowania** ... w zakresie uznania wielości rozwiązań...” (311, podkreślenie moje). Oczywiście cenne jest pojmowanie edukacji w kategoriach pragmatycznego progresywizmu, ale Autorka po prostu przesadza, nadmiernie generalizuje tę optykę pojmowania edukacji. To, co jest bezcenne w problemowej strategii kształcenia („dywersyfikacja w procesie wnioskowania”), nie ma większego sensu w procesie opanowywania *słowników* pojęć umożliwiających jakąkolwiek merytorycznie sensowną komunikację. Autorka o tym oczywiście wie. Na stronie 326 przytacza (za Z.Aleksandrem) poglądy J.Habermasa i pisze, że bez „wiedzy wspólnej” nie da się osiągnąć „porozumienia z uwzględnieniem intersubiektywnego uznania (...) roszczeń do ważności” ani też konstruować „emancypacyjnej racjonalności w projektowaniu wspólnej narracji”. Zarazem jednak pisze, w tym samym akapicie, że „przekaz, urabianie, reprodukcja, ujarzmianie nie stanowią ‘materiału budowlanego’ do wznoszenia konstrukcji, jaką jest wiedza wspólna”. Domyślam się, że takim „materiałem” powinna być racjonalna deliberacja uczniów i nauczycieli. Czy Autorka może sobie wyobrazić jej przebieg i skutki w przypadku analizowanych tu zajęć na temat pojęć monarchii, republiki i demokracji? Przecież rozumienie tych pojęć jest wypracowywane w szerszych wspólnotach politycznych, bo w takich wspólnotach pojęcia te są używane i – co więcej – ich użycie powinno się wiązać z *uzgodnionym* pojmowaniem ich treści. Ich „twórcze definiowanie” w klasie szkolnej nie ma merytorycznego sensu. A dokładniej mówiąc, otwarta dyskusja przywołująca potoczne definicje i swobodne skojarzenia związane z tymi terminami ma sens, ale jedynie – mówiąc językiem Herbart – jako „zaktywizowanie mas apercypcyjnych” w celu uczynienia ich gotowymi na włączenie nowego pojęcia do znanego uczniowi kontekstu. Mówiąc wprost, bez *przekazu* tego rodzaju znaczeń demokratyczne wspólnoty polityczne – i tak nieustannie rozrywane konfliktami – byłyby po prostu niewyobrażalne.

Moja krytyka ma w tym względzie ogólniejszy wymiar, odsyłający do sposobów pojmowania współczesnych teorii społecznych. Rzeczywiście są one przesyczone pojęciami odwołującymi się do

„siły” (władzy, przemocy, hegemonii, etc.). Ta terminologia wywołuje jednak błędne wyobrażenie, że tacy autorzy jak Bourdieu, Foucault, Fairclough czy Rancière tworzą swoje drobiazgowo analizy z myślą o „ostatecznym wyeliminowaniu” dominacji. Tak po prostu nie jest. Ich analizy pozwalają natomiast zrozumieć *transformacje* przemocy świadczące o jej historycznie zmiennej naturze (na przykład od karania do nadzoru i ujarzmiania u Foucault), a równoległe – na ontologicznym poziomie – jej istotowo nieusuwalny charakter. Nie znaczy to, że powinniśmy akceptować aktualne *formy* przymusu, narzucania znaczeń czy wymuszania określonych zachowań bezkrytycznie – jak pisze Jacques Rancière (który nazywa te reżymy „policją”, w odróżnieniu od kwestionującej je „polityki”), jednym z zadań krytyki społecznej jest zmiana form „policji” w sposób maksymalnie respektujący wolność i prawa jednostek; nie oznacza to jednak, że „policja” ma zniknąć ani że jej funkcjonowanie jest sprzeczne z logiką demokratycznego społeczeństwa. Nawiązując wprost do analiz przedstawionych w ocenianej rozprawie, transmisja znaczeń podstawowych pojęć społecznych (jak i biologicznych, matematycznych, itp.), dokonywana w takiej formie, jak zaprezentowana w empirycznym materiale rozprawy, nie stanowi ani jakiegoś znaczącego naruszenia wolności jednostek, nie jest sprzeczna ze społecznymi zadaniami szkoły, ani nie jest jakoś szczególnie problematyczna w sensie metodycznym. Krótko mówiąc, nie wydaje się ona uzasadniać tak silnej negacji, jaką zaprezentowała Autorka we własnych analizach.

W rozległych szczegółowych analizach zawartych w części II rozprawy jest więcej szczegółowych błędów, niejasności i niekonsekwencji. Na przykład, Autorka od czasu do czasu formułuje sądy oceniające częstotliwość występowania określonych praktyk komunikacyjnych w relacji do uczniów i uczennic badanej szkoły, czasami je generalizując. Na przykład pisze, że „uczniowie ... zniewoleni relacją władzy i dyskursywności cierpią w mniejszym stopniu [niż uczennice], gdyż zakres ich swobody konstruowania i werbalizowania własnych myśli jest znacznie szerszy”. W rozprawie nie znajdujemy jednak danych ilościowych pozwalających na porównania frekwencji czy intensywności takich zjawisk; nie mówiąc już o danych dotyczących „stopnia cierpienia” uczniów i uczennic. Jak wspominałem uprzednio, zestawienia ilościowe dotyczą częstotliwości zabierania głosu przez dziewczynki i chłopców w trakcie jednej z badanych lekcji, liczby ich wypowiedzi noszących znamiona oporu, oraz natężenia głosu traktowanego jako wskaźnik nasycenia wypowiedzi emocjami. Analizy dotyczące swobody konstruowania wypowiedzi chłopców i dziewczynek pojawiają się w pracy bardzo często, ale nigdzie nie znalazłem zestawień umożliwiających ich ilościowe porównania. Uproszczeniem jest też teza, że rodzajowo spolaryzowana komunikacja wiąże się z blokowaniem rozwoju tożsamości dzieci (s. 361). Przecież *identyfikacja z płcią* jest jednym z *fundamentów* rozwoju osobowej tożsamości. Albo trzeba przy takim twierdzeniu zamieścić informację o tym, jak pojęcie tożsamości pojmujemy, albo – jeśli

posługujemy się nim w „standardowym”, stadialnym ujęciu – o jakich etapach rozwoju tożsamości jest tu mowa.

Interesującą, ale niedopracowaną kwestią jest kategoria „kodu ograniczonego genderowo” (s. 358-9), którą Autorka tworzy w oparciu o teorię Bernsteina. Jest w niej coś przekonującego, mianowicie odniesienie do zakładanej „oczywistości” ról rodzajowych jako warunku występowania kodu ograniczonego, ale w szczegółowych sugestjach koncepcja ta zdaje się „rozjeżdżać” z ustaleniami Bernsteina, na przykład, gdy Autorka sugeruje, że nauczyciele oczekują właśnie takich „ograniczonych” realizacji w wypowiedziach uczniów (co zdaje się być nieźle udokumentowane przez nasycenie transkrybowanych wypowiedzi mową potoczną, wyraźnie budującą płaszczyznę „domniemanej wspólnotowości” między nauczycielami i uczniami). Rzecz w tym, że Bernstein główny problem pracy szkoły dostrzegał raczej w tym, że wymusza ona posługiwanie się kodem *rozwiniętym* – bez względu na kapitał kulturowy uczniów. Raportowane w transkrypcjach (i nie analizowane w optyce Bernsteina) wymaganie mówienia „całym zdaniem” należy właśnie do tego repertuaru środków wymuszania języka właściwego dla klasy średniej. Podsumowując ten marginalny, ale interesujący wątek, dobrze byłoby go rozwinąć, podejmując badanie nad *zakresami treściowymi komunikacji* w kodach ograniczonym i rozwiniętym. Intuicja, że role związane z płcią podlegają dyskursywnemu „domniemaniu oczywistości” (i że dlatego mówi się o nich w kodzie ograniczonym) warta jest precyzyjnego udokumentowania. Nasuwa ona także myśl, że tak samo może funkcjonować dyskurs dotyczący innych wymiarów kulturowej i politycznej wspólnoty (np. religijności czy narodowości). Naprawdę warto to dokładniej zbadać.

Podsumowanie analiz zawartych w cz. II rozprawy Autorka rozpoczyna od tezy, że jej ustalenia są „kompatybilne” z „koncepcją władzy jako dominacji Michela Foucault”. Powiedziałbym, że *w zasadzie* tak – chociaż nie określiłbym jego koncepcji władzy jako tożsamej z pojęciem dominacji, a w szczegółowych interpretacjach Autorka bardzo często się z Foucaultowskiego pojmowania władzy „wyślizguje” w stronę krytykowanego przez Foucault humanistycznego rozumienia podmiotu, którego wolność jest „dana”, a relacje władzy ją „ograniczają”, czy – jak często pisze Autorka – „ujarzmiają”. Problem polega na tym, że kategoria „ujarzmiania”, wprowadzona do polszczyzny przez Tadeusza Komendanta jako dowcipne, ale karkołomne tłumaczenie Foucaultowskiej kategorii *asujetissement*, zawiera w sobie, jako rdzeń, pojęcie podmiotu (*sujet*): dlatego Komendant pisze owo „ujarzmianie” z „ja” wyróżnionym wytłuszczeniem. Mówiąc krótko, „ujarzmianie” podmiot ogranicza, ale właśnie dlatego i przez to go STWARZA, czyniąc go – właśnie przez ograniczanie, wytyczanie granic – podmiotem *odrębnym*. Kantowski podmiot moralny, którego autonomia jest tak drogą nowoczesnej pedagogice, jest – w ujęciu Foucault –

produktem relacji władzy dyscyplinarnej. Bez dyscypliny i bez władzy dyskursu *nie byłoby ludzkiej autonomii*. Inaczej mówiąc, to właśnie *społeczeństwo dyscyplinarne*, z jego „transmisyjną” pedagogiką, rodzi autonomiczną jednostkę i potrzebuje autonomicznych jednostek – i w tym jest ono różne od społeczeństwa represyjnej, sporadycznej i spektakularnej karności. Kolejna kwestia to pojmowanie tej koncepcji władzy w nazbyt spersonalizowany sposób (np. „relacja między zdominowanym a dominującym ...”, s. 376), naprawdę odbiegający od Foucaultowskiej wizji władzy rozproszonej, „kapilarnej”, operującej raczej poprzez dyskurs, przez sieci dystrybucji wiedzy, niż w logice, której da się przypisać cechy osobiście egzekwowanej dominacji. I znowu, Autorka zdaje się o tym wiedzieć (por. np. trafne i lakoniczne streszczenie koncepcji Foucault na str. 413), ale z jakichś powodów – świadomie lub na zasadzie nawyku – „lubi” podtrzymywać spersonalizowaną, indywidualistyczną perspektywę pojmowania dominacji. W jednym z tabelarycznych zestawień pisze, że u Foucault „wolność jednostki ustępuje miejsca dyskursywnemu jej ujarzmianiu” (s. 415) – i nie wiem, czy jest to teza ontologiczna, mająca charakteryzować Foucaultowskie rozumienie społeczeństwa (ja bym powiedział, że w tym przypadku należałoby raczej stwierdzić, że wolność jednostki jest konstruowana *jako element praktyk ujarzmiania*), czy też sąd normatywny, demaskatorski, który dałoby się poprzedzić zwrotem „niestety...”. Warto byłoby wyjaśnić jakoś to napięcie albo je wyeliminować – bo mojej lekturze rozprawy cały czas towarzyszy odczucie niepewności co do tego, jak ostatecznie Autorka pojmuje „władzę dyskursu”.

Część druga kończy się podsumowaniem, które w przejrzysty sposób zbiera dotychczasowe ustalenia Autorki. Ponownie chcę zwrócić uwagę na używanie w tym zestawieniu (ss. 368-9) porównań frekwencyjnych, dotyczących zakresu bądź intensywności zjawisk, w których rzetelność możemy wyłącznie uwierzyć, ponieważ rozprawa pozbawiona jest zestawień ilościowych dotyczących ujętych w tabeli kwestii.

Trzecia część rozprawy obejmuje kolejny etap analiz (autorka nazywa je niepotrzebnie meta-analizami) w oparciu o koncepcję analizy transakcyjnej (AT) Berne’a. To cenne uzupełnienie, chociaż – jak to zwykle bywa – co do niektórych pomysłów interpretacyjnych miałbym inne preferencje (chodzi na przykład o w moim odczuciu czasami nieco automatyczne traktowanie wypowiedzi dzieci jako kierowanych z pozycji „Dziecka”, a także o chyba nazbyt rzadkie dostrzeganie gry z pozycji „Rodzica”, zarówno w wypowiedziach nauczycieli jak i uczniów: ja tę grę dostrzegam tam, gdzie uruchamiane są argumenty normatywne, i wypowiedziach dzieci można takie elementy odnaleźć). Ogólnie, jak wspomniałem, AT wnosi do analiz szkolnego dyskursu interesujące dopełnienie. Widać to wyraźnie w końcowym zestawieniu wyników analiz (s. 412-13), jasno ukazującym *walory* podejścia do tej samej problematyki, wręcz do tego samego materiału

empirycznego z perspektywy trzech, dopełniających się matryc interpretacyjnych.

Podsumowanie i konkluzja

Rozprawa doktorska Pani Sławy Grzechnik jest bardzo obszernym i wielowymiarowym studium empirycznym dotyczącym praktyk komunikacyjnych w szkole i pod wieloma względami jest studium unikalnym. Jak sędzę, jest to w głównej mierze zasługa silnego i najwyraźniej „dobrze oswojonego” zakorzenienia Autorki w badanej szkole, co pozwoliło jej zebrać materiał empiryczny o unikalnej jakości. Świadczy o tym bardzo silne nasycenie analizowanych wypowiedzi językiem potocznym, spontanicznymi komentarzami nauczycieli i uczniów nacechowanymi zarówno miękkimi formami agresji, jak i uczniowskiego oporu, a także dowcipem, ironią licznymi elementami nadającymi szkolnym konwersacjom charakter dynamicznych, żywych i autentycznych interakcji. Pod tym względem zebrany materiał przypomina ten, który stał się podstawą analiz Petera McLarena, który rejestrował lekcje prowadzone przez siebie. Jest to perspektywa kompletnie niedostępna badaczom okazjonalnie „hospitującym” klasy szkolne. Szkoła analizowana przez doktorantkę z pewnością nie jest miejscem „kulturowo martwym” i przedstawione w pracy wielowymiarowe analizy tego, co się w niej dzieje, rysują bardzo bogaty (i wcale nie negatywny) obraz współczesnej kultury pedagogicznej w Polsce.

Wadą pracy jest, po pierwsze, *nadmiarowość* perspektyw interpretacyjnych, w których gubią się elementy tego, co Autorka zapowiedziała w tytule swojej rozprawy: krytycznej analizy dyskursu oraz polaryzacji rodzajowej. Muszę to przedstawić dokładniej. Otóż przeprowadzone w rozprawie analizy dyskursu są *krytyczne*, ale nie jest to „krytyczna analiza dyskursu” w sensie identyfikowanym z nazwą tej metodologii, upowszechnionym w pracach Normana Fairclougha i Ruth Wodak. Ich podejście inspirowane jest bowiem potrzebą zbliznienia rozziwmiędzy „dyskursywnymi” i „niedyskursywnymi” determinantami społecznych zachowań poprzez umieszczenie w *jednej* procedurze metodologicznej zarówno analiz dyskursu, jak i analiz jego materialnych uwarunkowań historycznych. Mówiąc wprost, KAD wywodzi się z chęci połączenia badań charakterystycznych dla „przełomu lingwistycznego” w naukach społecznych z tradycją marksistowską, i tego rodzaju analiz w recenzowanej rozprawie po prostu nie ma. Mamy natomiast „krytyczną” (pedagogicznie i rodzajowo) analizę dyskursu – ale „krytyczność” jest tu pojmowana inaczej, niż proponował to Fairclough. Dobrze by było, gdyby to odstępstwo od tego, co KAD wyróżnia na tle innych podejść do badania dyskursu, zostało jasno w pracy wyeksplikowane. Z kolei pewna „oboczność” problematyki rodzajowej, jej niejako towarzyszący, czasami incydentalny charakter, wynika – być może – z silnej fascynacji Autorki perspektywą Foucaultowską (w jej

własnej interpretacji, z którą mam w tej rozprawie kłopot), która to perspektywa, jak sama Autorka zauważa, jest w pewnym sensie „ślepa” na kwestie płci – co zresztą było przedmiotem krytyki Foucaulta w literaturze feministycznej, np. u Nancy Fraser. Tę „rodzajową nieporęczność” przyjętej optyki interpretacyjnej, a zarazem niedocenienie jej potencjału analitycznego w kwestii badania sposobów konstruowania i stabilizowania wiedzy wspólnej jako niezbywalnego warunku funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw, Autorka zdaje się „nadrabiać” poszukiwaniem logiki rodzajowej także w wypowiedziach, które po prostu takiego charakteru nie uzewnętrzniają. Znalazłem wprawdzie tylko jeden przypadek takiej nadinterpretacji, ale jego dwukrotna obecność w tekście jest na tyle zastanawiająca, że musiałem uczynić z tego „temat” mojej krytycznej oceny.

Zarazem jednak wspomniane wyżej nadmiarowe bogactwo perspektyw interpretacyjnych okazuje się być momentami bardzo produktywne...

W konkluzji – *przyjmuję* pracę Pani Sławy Grzechnik jako spełniającą warunki rozprawy doktorskiej i wnioskuję o dopuszczenie jej do publicznej obrony. Przy szeregu wad, jakie w niniejszej recenzji próbuję naświetlić, przeprowadzone badanie i szereg zaprezentowanych w rozprawie interpretacji zasługuje na uwagę badaczy współczesnej edukacji i wnosi do tych badań wiele świeżych i innowacyjnych elementów. Zarazem pozwalam sobie na opinię, że praca nie powinna być publikowana w jej obecnym kształcie. Świetnie nadaje się natomiast jako podstawa szeregu artykułów prezentujących poszczególne aspekty analiz Autorki.



Tomasz Szkudlarek