

Agnieszka RYPEL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

O możliwościach wykorzystania krytycznej analizy dyskursu w badaniach nad dyskursem edukacyjnym – rozważania teoretyczne

W badaniach nad różnymi aspektami jakości procesu dydaktycznego wykorzystuje się coraz nowsze metodologie. Szczególne perspektywy otwierają się przed ujęciami interdyscyplinarnymi. Jednym z nich jest krytyczna analiza dyskursu (KAD), pozwalająca na łączenie podejścia właściwego naukom społecznym, takim jak m.in. socjologia, psychologia i pedagogika, z podejściem reprezentowanym przez niektóre gałęzie współczesnej lingwistyki. Celem artykułu jest przedstawienie możliwości zastosowania tego typu interdyscyplinarnego ujęcia w badaniach nad skutecznością i jakością komunikowania się rozmaitych podmiotów uczestniczących w dyskursie edukacyjnym.

Źródło KAD należy szukać w lingwistyce, a ściślej w analizie dyskursu. Teun A. van Dijk charakteryzuje dyskurs jako zjawisko, którego podstawę stanowią trzy główne wymiary: „użycie języka, procesy poznawcze oraz interakcje w ich społeczno-kulturowych kontekstach” (van Dijk 2001, 42). Zgodnie z tym założeniem analiza dyskursu wyodrębnia zatem „różne poziomy, jednostki, a także formułuje reguły i strategie ich normatywnych lub faktycznych użyć. Odnosi do siebie te jednostki i poziomy na płaszczyźnie funkcjonalnej, a tym samym wyjaśnia, dlaczego zostały użyte. W ten sam sposób funkcjonalnie wiąże struktury dyskursu ze strukturami społecznego i kulturowego kontekstu, a z kolei tak połączone zestawienia odnosi do struktur i strategii poznawczych” (van Dijk 2001, 43).

Wkład dyscyplin społecznych do KAD polega na ukazaniu uwikłania dyskursu w skomplikowane procesy społeczne i kulturowe. Z nauk społecznych pochodzi także założenie, że dyskurs to nie tylko nieodłączny element towa-

rzyszający procesom i problemom społecznym, ale także czynnik posiadający siłę sprawczą w konstruowaniu zmian. Społeczne badania krytyczne poświęcają szczególnie dużo uwagi różnym formom władzy, zwłaszcza tej niesprawiedliwej, przyczyniającej się do podważenia wartości, na których bazuje godne i sprawne społeczeństwo, a więc sprawiedliwości, wolności, demokracji, równości i solidarności (Fairclough, Duszak 2008, 17).

Według badaczy praktykujących KAD formy niesprawiedliwej władzy posiadają istotny wymiar dyskursywny, którym należy się zająć w adekwatnej analizie i krytyce. Powinna ona uwzględniać rozróżnienie na niesprawiedliwą władzę w dyskursie (przejawiającą się np. w manipulowaniu odbiorcą) oraz niesprawiedliwą władzę nad dyskursem, która ujawnia się w różnych strategiach pozyskiwania dominacji w konkretnych dyskursach – w tym także w dyskursie edukacyjnym (Fairclough, Duszak 2008, 17).

Według deklaratywnej i idealistycznej definicji Michaela Uljensa edukacja to „czynności intencjonalne, za pomocą których jednostki są celowo wdrażane w praktyki, normy oraz wartości społeczeństwa, jednak w zgodzie z interesem uczących się. W ten sposób podporą edukacji jest kształcenie. Pogląd ten zakłada istnienie indywidualnej wolności oraz możliwości ludzkiego rozwoju w szerokim sensie tego słowa. Praktyka edukacyjna zawsze dąży do tego, by stać się niepotrzebna, jej celem jest wsparcie jednostki w rozwoju do momentu, gdy wykształcona jednostka, w pewnym sensie, jest w stanie sobie poradzić” (Uljens 2006, 117). Takie rozumienie edukacji podważa pedagogika krytyczno-emancypacyjna. Jej głównym postulatem jest wypracowanie teorii, metodyki i praktyki pedagogicznej, które konsekwentnie służyłyby zmaksymalizowaniu możliwości ludzi ponad wyznaczone im granice, zastane konwencje, role oraz ich społeczne uzasadnienia, aby w ten sposób budować kompetencje współdziałania i komunikowania się ludzi oraz negocjowania rozbieżnych interesów (Kwieciński 1995, 28–29).

Wychowanie krytyczno-emancypacyjne zakłada sprzeciw i opór zamiast konformizmu, krytyczną racjonalność zamiast irracjonalności służącej interesom społecznym, samostanowienie i współistnienie zamiast stanowienia przez innych, równość szans zamiast klasyfikowania i ograniczania, a wreszcie zmiany społeczne zamiast reprodukcji tego, co istnieje (Berner 2006, 224). Źródłem takiego podejścia jest myśl filozoficzna i społeczna Jürgeņa Habermasa (Habermas 1983) oraz teorie socjalizacji: strukturalno-funkcjonalna teoria Talcotta Parsonsa oraz teoria interakcjonistyczna. W teoriach tych szkoła traktowana jest jako instancja socjalizacji, która przyczynia się do stabilizowania systemu społecznego poprzez nieustanne ocenianie, służące selekcji i przydzielaniu ról w hierarchicznym systemie społecznym (Tillmann 1996, 110–141).

Fakt posługiwania się przez system oświaty niezwykle skutecznymi instrumentami działania, które służą ustaleniu, podtrzymywaniu oraz reprodukcji

określonego kształtu struktury społecznej, zauważył także Pierre Bourdieu. W jego modelu reprodukcji kulturowej działalność edukacyjna przedstawiona jest jako system przemocy symbolicznej, „polegający na ustalaniu, selekcjonowaniu oraz narzucaniu określonych znaczeń i sensów zgodnie z wizją oraz interesami dysponentów oficjalnej kultury” (Wesołowska 2003, 4). Przemoc symboliczna jest jedną z odmian panowania ukrytego. Ten rodzaj władzy polega na transmisji wzorców zachowań, znaków i treści danej kultury wraz z narzucaniem ich interpretacji, a więc na apriorycznym definiowaniu i limitowaniu uprawomocnionej wiedzy. Innym wariantem ukrytej przemocy jest dominacja strukturalna, którą definiuje się jako podleganie szerokim, zastanym przez jednostkę i niezależnym od niej strukturom narodowym, politycznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym.

Przemoc bezpośrednia oraz przemoc strukturalna i symboliczna tworzą komplementarny układ, wzajemnie wzmacniający swoje oddziaływanie i ujawniający się w obowiązujących paradygmatach edukacyjnych oraz funkcjonujących w nich programach ukrytych (por. Baumann 1993; Janowski 1989; Meighan 1993). Pojęcie programu ukrytego odnosi się wprawdzie do pozadaktycznych skutków szkoły, niemniej jednak oddziałuje na edukację szkolną poprzez rozmaite formy działań i środków dydaktycznych. Trudno również jednoznacznie rozstrzygnąć, na ile fakt przemocy symbolicznej ukrywany jest celowo, aby manipulować uczniami lub skuteczniej ich przekonywać, a na ile jego latentność (czyli utajony, niedający się bezpośrednio zaobserwować charakter) wynika z tego, że nikt go już nie zauważa bądź nie rozpoznaje, akceptując (w bardziej lub mniej uświadomiony sposób) rozmaite stereotypy kulturowe. Ta zakamuflowana władza ma charakter antyrozwojowy, to znaczy podporządkowuje sobie poszczególne podmioty wbrew ich woli, wiedzy, pragnieniom i aspiracjom oraz skłania do przyjęcia zespołu historycznie i społecznie ukształtowanych znaczeń. Istotnym argumentem przemawiającym za możliwością zastosowania KAD w badaniach dyskursu edukacyjnego jest zatem przyjęcie założenia, że poszczególne aspekty wychowania, kształcenia oraz systemu oświaty są podporządkowane władzy posługującej się specyficznym dyskursem, aby zakamuflować stosunki siły i zależności.

Warto podkreślić, że KAD zawiera element szczegółowej analizy tekstu, rozumianego w najszerszym znaczeniu, obejmującym interakcje mówione oraz „multimodalne” teksty telewizji i Internetu, w których mieszają się „tryby” użycia języka i obrazu, a także teksty pisane i publikowane (Fairclough, Duszak 2008, 18). Takie założenie pozwala na uwzględnienie wszystkich elementów składających się na proces edukacji – a więc przede wszystkim interakcji mówionych i pisanych między uczniami i nauczycielami, poszczególnymi uczniami, nauczycielami i rodzicami, władzami oświatowymi a nauczycielami i administracją szkoły, a także interakcji wpisanych w akty prawne, zarządzenia i wreszcie w podręczniki szkolne.

Analiza tych aspektów dyskursu edukacyjnego może pozwolić nie tylko na ujawnienie programów ukrytych, ale także na wyodrębnienie różnego typu mitów oświatowych. Zgodnie ze strukturalistyczną koncepcją Claude'a Levi-Straussa i Rolanda Barthesa mit przekształca się z narzędzia myślenia pierwotnego w instrument politycznej demagogii i ideologii, umożliwiając tym samym przekazywanie społeczeństwu „zjawisk mniej zrozumiałych przez bardziej zrozumiałe, trudno dostępnych dla rozumu przez łatwo dostępne, a zagadnienia dające się rozwiązać z trudem przez takie, które dają się rozwiązać łatwiej” (Mieletyński 1981, 120). Beata Krawiec zwraca uwagę na fakt, że mity kreują obraz socjalizacji, która obowiązuje w danym społeczeństwie, a następnie wpajają ją podczas wychowywania obywateli w szkołach. Mity te mogą nawet podlegać nauczaniu w formie werbalnej lub pozasłownej w postaci symboli czy rytuałów, a ich utrwaleniu służą różnego rodzaju obrzędy (Krawiec 2008, 195). W polskiej edukacji takim mitem może być np. mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju ucznia”, lansowany przez władze oświatowe, a interesująco zdemistyfikowany przez Marię Dudzikową (2004) oraz Marię Ledzińską (1999).

Analiza krytyczna wypowiedzi uczniów, nauczycieli oraz rozmaitych dokumentów oświatowych, np. rozporządzeń, podstaw programowych, programów nauczania, a także podręczników wraz z ich obudową ma na celu obnażenie mniej lub bardziej jawnych manipulatorskich bądź perswazyjnych chwytów stosowanych w ramach dyskursywnych działań edukacyjnych. Zgodnie z założeniami Ruth Wodak taka społeczna analiza dyskursu wykracza poza wewnętrzny obszar tekstu czy dyskursu, gdyż wykorzystuje znajomość szeroko rozumianego kontekstu wypowiedzi, umieszczając konkretne sytuacje komunikacyjne z użyciem słów w szerszym obszarze działań społecznych i procesów, w naszym wypadku procesów edukacyjnych oraz wpływających na nie procesów politycznych, gospodarczych i kulturowych (Wodak 2008, 188). Jak zauważa K.-J. Tillmann: „To, że szkoła jest instytucją, sprawia również, że zorganizowane przez nią procesy uczenia się dorastającego pokolenia są włączone w kierowany przez państwo aparat władzy, że uczenie się może być wskutek tego kontrolowane administracyjnie oraz poddawane wpływom politycznym. Instytucjonalnych ingerencji w procesy pedagogiczne nie można zatem interpretować jedynie jako «wypadków» czy też «niezamierzonych działań ubocznych». Są one integralną cechą kompleksowego systemu szkolnictwa obowiązkowego, znajdującego się pod nadzorem państwa. Szkoła jako instytucja zapewnia więc nie tylko ciągłość nauczania, ale stwarza zarazem przesłanki do wywierania politycznego wpływu na procesy socjalizacji dorastającego pokolenia” (Tillmann 1996, 155).

By zmniejszyć ryzyko zbyt jednostronnego podejścia do przedmiotu badań w KAD, korzysta się z ustaleń socjologii, odwołując się do takich pojęć, jak wspomniane wcześniej: przemoc symboliczna, przemoc strukturalna czy

program ukryty. Bada się także uwarunkowania historyczne i instytucjonalne. Warto bowiem pamiętać, że wysoko rozwinięty system szkolnictwa, jaki mamy obecnie, powstawał w ciągu długiego procesu historycznego. Społecznym napędem do rozwoju szkoły obowiązkowej dla wszystkich dzieci było krystalizowanie się państwa narodowego, które w polskich warunkach już od czasów Komisji Edukacji Narodowej poprzez szkołę chciało kształtować odpowiednią świadomość państwową i narodową. W pełni zinstytucjonalizowany system szkół obowiązkowych dla wszystkich dzieci jest zjawiskiem historycznym, towarzyszącym rozwiniętem społeczeństwu. Analizując dyskurs edukacyjny, musimy zatem pamiętać, że jest to dyskurs związany ściśle z określoną formą organizacji społecznej, która stała się możliwa i potrzebna dopiero w ostatnich czasach. Mówiąc z pewnym uproszczeniem: „uczęszczające do szkoły dziecko nie jest istotą «naturalną», lecz produktem głównie XIX wieku, którego koncepcje szeroko upowszechniły się w społeczeństwie dopiero w XX wieku” (Tillmann 1996, 117).

Jak można zauważyć, koncepcja teoretyczna KAD jest eklektyczna. Eklektyczne są także stosowane w niej metody badawcze, a obejmowane analizą gatunki mowy oraz obszary życia społecznego charakteryzują się dużą różnorodnością. Według R. Wodak wieloaspektowa metoda analizy dyskursu obejmuje: 1) ustalenie treści/tematów konkretnej wypowiedzi; 2) badanie użytych strategii dyskursywnych (w tym sposobów argumentacji); 3) badanie użytych środków językowych (typów semiotycznych, czyli gatunków mowy); 4) oraz ich konkretnych uzależnionych od kontekstu realizacji (okazów) (Wodak 2008, 195).

Przez pojęcie „strategii” Wodak rozumie „mniej lub bardziej ściśle określony, czy świadomie przyjęty program działań (w tym i działań dyskursywnych) zmierzający do osiągnięcia konkretnych społecznych, politycznych, psychologicznych lub językowych celów” (Wodak 2008, 195). Strategie dyskursywne to natomiast „systematycznie powtarzające się sposoby użycia języka, charakteryzujące rozmaity stopień złożoności oraz przypisanie do różnych poziomów organizacji systemu językowego” (Wodak 2008, 196). Przyjęcie takiego założenia sprawia, że do badania poszczególnych gatunków stosować można narzędzia właściwe analizie retorycznej. Pozwala ona na wyszczególnienie nie tylko strategii perswazyjnych oraz ich celów, ale także środków, za pomocą jakich są one realizowane.

Arystoteles określał retorykę jako: „sztukę poszukiwania rozporządzalnych środków przekonywania w każdej sytuacji” (za: Perelman 1995, 96). Rozszerzając tę definicję, Chaim Perelman stwierdził, iż „przedmiotem retoryki jest analiza technik dyskursywnych, które mają na celu wywołanie lub wzmocnienie poparcia twierdzeń przekładanych do akceptacji” (Perelman 1995, 96). Retoryka we współczesnej praktyce pedagogicznej może zatem być nie tylko przedmiotem nauczania, ale także narzędziem służącym do badania dyskursu

edukacyjnego. W toku analizy retorycznej zbadać można bezpośrednio relacje nauczyciel–uczeń, wyróżniając między innymi struktury językowe, które na zasadzie implikacji pozwalają łączyć poszczególne treści tak, aby tworzyły korzystne dla mówiącego – ze względu na oczekiwane rezultaty komunikacji – związki w umyśle odbiorcy. Implikacje ułatwiają przekazywanie sugestii i poleceń tak, aby odbiorca przyjął je bez oporu. Treści zawarte w sugestiach nie muszą mieć pokrycia w rzeczywistości, ponieważ celem nie jest informowanie, lecz sugerowanie właściwego myślenia. Ma ono powodować pożądane zachowania ucznia lub modyfikować jego postępowanie. Nieświadome, przypadkowe bądź nieetyczne wykorzystywanie przez nauczyciela środków perswazyjnych powoduje najczęściej skutek odwrotny od zamierzonego.

Przedmiotem analizy retorycznej mogą być także podręczniki. W podręcznikach zbadać można bowiem nie tylko ich warstwę logiczno-gramatyczną, czyli informacyjną oraz teoretyczno-ideologiczną, ale także warstwę perswazyjną (por. Topolski 1996). Jej celem jest przekonanie odbiorcy poprzez odpowiednio skonstruowany tekst, że to, co podaje warstwa informacyjna, powinno być przez czytelnika zaakceptowane i przyjęte jako oczywiste. Ponadto chodzi o to, aby przesłanie odautorskie dotarło do odbiorcy niejako automatycznie, właśnie za pomocą stosowanych w podręczniku zabiegów i mechanizmów retorycznych oraz argumentacji. Czytelnika zjednuje nie tylko logiczna argumentacja, ale także skierowane do niego przyjazne zwroty, wciąganie go do przeprowadzanych przez autora wnioskowań. Inne sposoby przekonywania odbiorcy związane są z kompozycją oraz budową tekstu. Funkcje perswazyjne pełnić mogą np. uwypuklenie jakichś stwierdzeń, zapowiedź dalszych informacji poza ciągiem chronologicznym, zabiegi selekcji i hierarchizacji (Topolski 1993, 295–296; Topolski 1996, 106–108). Na szczególną uwagę zasługuje także szereg rozmaitych figur myśli i słów, które wyszczególnić można w partiach opisowych, wyjaśniających oraz w komentarzach odautorskich. Warto również skupić się na perswazyjnych funkcjach przekazów ikonicznych oraz pozatekstowych nośników informacji, takich jak np. schematy lub wyróżniki w rodzaju koloru, kursywy czy pogrubionej czcionki.

Klasyczna retoryka przypisywała duże znaczenie audytorium. Już w starożytności przyjmowano, że wypowiedź może być skuteczna tylko wtedy, gdy jest dostosowana do audytorium, które trzeba nakłonić lub przekonać. Owo dostosowanie wymaga nawiązania kontaktu umysłowego między nadawcą a odbiorcą, nawet jeśli (tak, jak to się dzieje w przypadku podręczników szkolnych) sposobność wypowiedzania się jest udziałem tylko jednej strony. Z perspektywy odbiorcy podręcznika cenne jest jednak to, że ktoś stara się uzyskać jego zgodę, usiłuje go przekonać, zamiast ignorować lub pouczać bez zwracania uwagi na jego opinię, innymi słowy, że zamiast dominacji stosuje perswazję. Oddzielną kwestią jest zbadanie, czemu służy ta perswazja, do jakich wartości i do jakich paradygmatów kulturowych przekonuje. Jak za-

uważa Jerome Bruner: „uniwersalną cechą wszystkich kultur jest bowiem fakt, że reprezentują interesy frakcji bądź instytucji. Pomimo to wszystkie indywidualne, idiosynkratyczne interpretacje świata są nieustannie poddawane weryfikacji przez uznawane powszechnie za kanoniczne przeświadczenia kulturowe. Takie społeczne sądy, choć nierzadko podporządkowane „racjonalnym” i jawnym kryteriom, są często zdominowane przez zobowiązania, gusty, interesy i manifestacje przywiązania do wartości kulturowych” (Bruner 2006, 31). Posługując się kategoriami właściwymi dla KAD, należałoby zatem wziąć pod uwagę także to, co Wodak nazywa teoriami średniego zasięgu oraz wielkimi teoriami. Pierwsze z nich dotyczą pozajęzykowych zmiennych społecznych, socjologicznych i instytucjonalnych ram poszczególnych dyskursów. Wielkie teorie odnoszą się natomiast do szerszego kontekstu społecznego, politycznego i historycznego (Wodak 2008, 193).

W KAD ważne miejsce zajmuje także kwestia gatunku mowy, którego koncepcja zainspirowana została przez teorię Michała Bachtina. Według praktyków KAD, między innymi Normana Fairclougha, „gatunek mowy można określić jako skonwencjonalizowany, w różnym stopniu uschematyzowany sposób używania języka, ściśle powiązany z typem społecznego działania” (za: Wodak 2008, 190). Podręcznik przez badaczy reprezentujących francuską teorię dyskursu, np. Halinę Grzmil-Tylutki, traktowany jest jako odrębny, autonomiczny gatunek będący zarazem odbiciem zróżnicowanych ze względu na etap kształcenia i przedmiot nauczania rytuałów społeczno-gatunkowych. Te różnice powodują wytworzenie się rozmaitych wariantów podręczników, np. do biologii, języka ojczystego, matematyki czy religii. Cechą wspólną wszystkich tych wariantów jest niesymetryczna relacja łącząca podmioty, wynikająca z posiadania lub braku wiedzy. Autor podręcznika to tylko jeden z podmiotów w długim łańcuchu podmiotów, wśród których znajdują się autorzy programu, pracownicy instytucji zatwierdzający go jako normę, eksperci, wydawcy, autorzy tekstów źródłowych, słowników, tekstów literackich, a także nauczyciel korzystający z podręcznika (Grzmil-Tylutki 2007, 155). Nie zmienia to jednak faktu, że to przede wszystkim autorzy kształtują główne strategie perswazyjne, które wpisane zostają w dany podręcznik. Badacze dyskursu nie docenili faktu, że zgodnie z założeniami dydaktyki ogólnej podręcznik szkolny posiada określoną strukturę wewnętrzną, składającą się z szeroko rozumianego tekstu oraz z elementów pozatekstowych, stanowiących obudowę tekstu głównego. Płaszczyznę oddziaływania perswazyjnego stanowić może zarówno autorski tekst główny, zawierający opisy i objaśnienia oraz teksty uzupełniające, jak i obudowujące je elementy pozatekstowe, takie jak np. wstęp, motto, a nawet spis treści (Konieczka-Śliwińska 2001, 58). Ponadto od autora zależy ustalenie relacji pomiędzy poszczególnymi tekstami kultury zamieszczonymi na stronach podręcznika. Funkcje perswazyjne pełnią także tytuły podręczników, nazwiska autorów, notki o au-

torach i ich zdjęcia, organizacja strony tytułowej, okładki i jej wewnętrznych części.

Autorzy narracji podręcznikowej przedstawiają w swoich książkach określone wizje np. historii literatury i kultury. Kierują się przy tym zarówno osobistym, jak i pożądanym przez system oświatowy (a więc państwo) systemem wartości, wiedzą merytoryczną oraz wiedzą pedagogiczną i psychologiczną o możliwościach percepcyjnych konkretnych adresatów, a także zakorzenionymi sposobami myślenia o rzeczywistości – ulegają różnego rodzaju mitom fundamentalnym. Mity te dotyczą głównie roli pedagogiki, a w naszym wypadku zwłaszcza dydaktyki języka polskiego, w odtwarzaniu i transmitowaniu kultury. Autor narracji podręczników do kształcenia literackiego i kulturowego musi opowiedzieć się bądź za tradycyjną formułą rekonstruowania kultury w jej niejako kanonicznym kształcie, bądź za przyjęciem przez podręcznik funkcji medium między kulturą zastaną a tworzoną, między terażniejszością a przeszłością i przyszłością. W takim ujęciu podręcznik może stać się narzędziem pomocnym do zachowania tożsamości mimo braku stabilizacji otoczenia społecznego i różnych systemów wartości oferowanych do wyboru, ale może także wspierać jednostkę w jej dążeniach emancypacyjnych i przygotować ją do autonomii, skazującej człowieka na stałą ambiwalencję (Kwieciński 1995, 28–33).

Przedstawiony powyżej zarys problemu nie wyczerpuje wszystkich aspektów wykorzystania podejścia KAD do badań nad procesem dydaktycznym. Wskazuje jedynie na możliwości zbliżenia lingwistycznych badań autentycznego dyskursu i krytycznych badań społecznych, co w rezultacie może ułatwić zajmowanie się nie w pełni jeszcze docenianymi kwestiami, takimi jak:

- likwidowanie zakłóceń komunikacyjnych i znoszenie barier językowych w szkole, co w efekcie może wpłynąć nie tylko na jakość kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, ale także na jakość współdziałania i komunikowania się absolwentów szkoły w szeroko rozumianym życiu społecznym, np. w negocjowaniu rozbieżnych interesów;

- krytyczna analiza wypowiedzi poszczególnych podmiotów biorących udział w procesie edukacji (np. nauczycieli, uczniów, władz oświatowych) oraz gatunków typowych dla dyskursu edukacyjnego (np. podręczników, podstaw programowych, programów nauczania);

- ujawnianie i opisywanie związków między dyskursem edukacyjnym a dyskursem politycznym oraz ich wpływu na proces socjalizacji młodego pokolenia;

- określenie modelu wzorców kulturowych oraz kształtu struktury społecznej, które są przekazywane młodemu pokoleniu w trakcie szkolnej edukacji;

- ujawnianie programów ukrytych i mitów edukacyjnych wpisanych w oficjalne działania szkoły oraz dokumenty oświatowe, programy nauczania i podręczniki.

Literatura

- Baumann T., 1993, *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków.
- Berner H., 2006, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, red. B. Śliwerski, tł. K. Antoniewska, Gdańsk.
- Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, tł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków.
- Dijk van T.A., 2001, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, tł. G. Grochowski, Warszawa 2001.
- Dudzikowa M., 2004, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków.
- Fairclough N., Duszak A., 2008, *Krytyczna analiza dyskursu*, red. A. Duszak, N. Fairclough (wstęp), Kraków.
- Grzmil-Tylutki H., 2007, *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Kraków.
- Habermas J., 1983, *Teoria i praktyka*, tł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Warszawa.
- Janowski A., 1989, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- Konieczka-Śliwińska D., 2001, *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań.
- Krawiec B., 2008, *Mity oświatowe jako przykład komunikacji społecznej*, [w:] *Komunikacja społeczna w świecie realnym*, red. M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek, Toruń.
- Kwieciński Z., 1995, *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Ledzińska M., 1999, *Mity i edukacja. O niektórych problemach kształcenia w perspektywie zmian społecznych*, „Psychologia Wychowawcza” nr 4.
- Meighan R., 1993, *Socjologia edukacji*, tł. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń.
- Mieletyński E., 1981, *Poetyka mitu*, Warszawa.
- Perelman Ch., 1995, *Nowa retoryka i wartości*, [w:] *O retoryce*, red. J.Z. Lichański, Warszawa.
- Tillmann K.-J., 1996, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, tł. G. Bluszczyk, B. Miracki, Warszawa.
- Topolski J., 1993, *Historia czy literatura? Kontrowersje wokół statusu nauki historycznej*, „Kwartalnik Historyczny” nr 4.
- Topolski J., 1996, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa.
- Uljens M., 2006, *Dydałyka szkolna*, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, red. B. Śliwerski, tł. E. Zaremba, Gdańsk.
- Wesołowska A., 2003, *Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji Pierre’a Bourdieu*, „Dialogi Polityczne” nr 1.
- Wodak R., 2008, *Dyskurs populistyczny i retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu*, red. N. Fairclough, A. Duszak, tł. J. Wawrzyniak, A. Wójcicki, Kraków.

THE POSSIBILITIES OF USING CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS IN RESEARCH ON PERSUASIVE MECHANISMS IN TEACHING-THEORETICAL CONSIDERATION

Summary

Critical discourse analysis (CAD) is the methodology which allows to combine the attitude characteristic to social science (for instance: sociology, psychology and pedagogy) with the attitude represented by such linguistic disciplines like discourse analysis. This article reveals that thanks to CAD the individual elements of educational discourse can be studied, for example: educational documents and textbooks and the interaction between a student and a teacher.

It enables to disclose persuasive and manipulative forms applied in educational discourse and to establish to what cultural patterns, hidden programmes and myths next student generations are induced.