

KATEGORIA NARODU
W DYSKURSIE EDUKACYJNYM

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 228

MONIKA POPOW

Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym

**Analiza procesów konstruowania tożsamości
w podręcznikach szkolnych**



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

POZNAŃ 2015

ABSTRACT. Popow Monika, *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych* [The Category of Nation in Educational Discourse. The Analysis of Identity Construction Processes in Textbooks]. Poznań 2015. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 228. Pp. 209. ISBN 978-83-232-2979-7. ISSN 0083-4254. Text in Polish with a summary in English.

The aim of the research is to investigate the process of discursive construction of national identity in Polish literature textbooks. In terms of theoretical framework Ernesto Laclau discourse theory and postcolonial theory have been used. The dominating types of identities of Poles and the points of exclusion – the spaces that relate to particular social and cultural groups that are excluded from the discourse of Polishness – have been specified. This research utilizes critical discourse analysis and deals with particular advantages and limitations of this approach in the context of textbook research.

Monika Popow, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Pedagogicznych Problemów Młodzieży, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland.

Recenzent: dr hab. Hana Cervinkova, prof. DSW

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Monika Popow 2015

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redakcja: Karolina Hamling

Skład i łamanie: Krystyna Jasińska

ISBN 978-83-232-2979-7

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 12,5. Ark. druk. 13,0

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Wstęp	7
--------------------	----------

Rozdział 1

Dyskurs narodowy i edukacja – próba rekonstrukcji powiązań

1.1. Kształtowanie się współczesnego rozumienia kategorii narodu i tożsamości narodowej	13
1.2. Tożsamość narodowa a edukacja – tradycje i nowoczesność	22
1.3. Podręczniki szkolne jako przedmiot badań tożsamościowych	33

Rozdział 2

Retoryczne procesy konstruowania tożsamości w kontekście edukacyjnym

2.1. Dyskurs edukacyjny – krótka charakterystyka	38
2.2. Kategoria dyskursu w teorii Ernesta Laclau i postkolonializmie	39

Rozdział 3

Założenia i metodologia badań własnych

3.1. Projekt badawczy – cele, pytania badawcze	47
3.2. Metody badawcze i charakterystyka materiału badawczego	48
3.3. Krytyczna analiza dyskursu – podejście interdyscyplinarne	50

Rozdział 4

Wyniki badań własnych

4.1. Metafory pojęciowe w dyskursie podręczników języka polskiego w gimnazjum	58
4.2. Siedem stopni w analizie dyskursu według metody Jamesa Paula Gee	75
4.2.1. Znaczenie	75
4.2.2. Czynności	81
4.2.3. Tożsamości	91
4.2.4. Relacje	110

4.2.5. Dystrybucja dóbr społecznych	128
4.2.6. Połączenia	129
4.2.7. Systemy znaków i wiedza	131

Rozdział 5

Dyskurs edukacyjny jako obszar konstruowania tożsamości

5.1. Kwestia uzgodnienia teorii Ernesta Laclau i teorii postkolonialnej jako problem badawczy	133
5.2. Dyskursy nadające znaczenie kategorii tożsamości narodowej	139
5.3. Dyskurs jako obszar konstruowania tożsamości	152
5.4. Dyskurs jako płaszczyzna wykluczenia	167
Zakończenie	187
Bibliografia	197
The Category of Nation in Educational Discourse. The Analysis of Identity Construction Processes in Textbooks (Summary)	209

Wstęp

Niniejsza praca poświęcona jest analizie procesów konstruowania tożsamości narodowej w dyskursie edukacyjnym na przykładzie analizy podręczników szkolnych. Zakładam, że analizę złożonych procesów konstruowania tożsamości narodowej należy przeprowadzać wieloaspektowo, pamiętając, że tożsamość, również ta kreowana w tekstach kultury, kształtuje się w interakcji z otoczeniem społecznym. W procesie tym uczestniczą również podręczniki szkolne, będące tradycyjnie podstawowym źródłem wiedzy przekazywanej w szkole.

Moje zainteresowanie tematyką tożsamości narodowej wynika z przekonania, że mimo iż często wskazuje się na kryzys idei narodu czy postaw patriotycznych, naród w dalszym ciągu stanowi jeden z głównych składników konstruowania tożsamości. Nie zmieniły tego procesy globalizacyjne, liberalizacja społeczeństw ani neoliberalizacja gospodarek. Wręcz przeciwnie – w kulturze zachodniej mamy do czynienia ze swoistym odrodzeniem idei patriotycznych, lokalnych czy masowych, wzmacnianych przez kulturę popularną. Teoretycy, jak na przykład Wojciech J. Burszta, zwracają uwagę, że kultura popularna doprowadza wręcz do modyfikacji patriotycznych identyfikacji. Powszechnie znanym przykładem są wydarzenia 11 września 2001 roku, kiedy to zamach na World Trade Centre pociągnął za sobą wybuch amerykańskiego patriotyzmu¹.

Zjawisko to wprzęgnięte jest w złożone procesy konstruowania tożsamości, zachodzące na różnych płaszczyznach współczesnego świata. Niewątpliwie, struktury globalne i makroekonomiczne generują coraz to nowe wzory tożsamościowe, które przyjmować może młodzież. Pytanie o to, kim są współcześni młodzi ludzie, z kim lub czym identyfikują się, jest współcześnie istotne oraz nieustannie aktualne, a zarazem wymaga-

¹ W.J. Burszta, *Naród i kultura jako narracje*, [w:] *Naród – Tożsamość – Kultura. Między koniecznością a wyborem*, red. W.J. Burszta, K. Jaskułowski, J. Nowak, SOW, Warszawa 2006, s. 102-103.

jące ciągłej odpowiedzi. Współczesne procesy konstruowania tożsamości naznaczone są niepewnością i ryzykiem. Agnieszka Cybal-Michalska zauważa w tym kontekście: „w warunkach niepewności, niewyobrażalności niebezpieczeństwa i wzrostu ryzyka, postuluje się reorganizację odpowiedzialności społecznej oraz ukształtowanie zdolności do antycypacji trendów cywilizacyjnych i kreowania alternatyw”².

Niepewność, jaką nacechowana jest współczesność, z całą pewnością skłania do poszukiwania takich wzorów tożsamościowych, które postrzegane są jako stabilne. Taki potencjał może mieć właśnie tożsamość narodowa, która, jak zauważają Hastings Donnan i Thomas M. Wilson, jest pierwotną i najważniejszą tożsamością nowoczesnego państwa³: „Etniczność i jej korelat – tożsamość narodowa – jest fundamentalną siłą, którą można odnaleźć na wszystkich granicach i pozostaje stale kamieniem węgielnym wielu politycznych, ekonomicznych i społecznych działań (...)”⁴ – piszą badacze. Ten niezwykle status tożsamości narodowej czyni z niej niezwykle istotny obszar refleksji pedagogicznej – zarówno pod względem prowadzenia edukacji patriotycznej, jak i procesów tożsamościowych.

Kwestia kształtowania tożsamości narodowej i edukacji patriotycznej była i jest nadal szeroko podejmowana w polskiej pedagogice jako jeden z naczelných obszarów odniesienia edukacji formalnej oraz pozaformalnej. Świadczy o tym wiele prac poświęconych tematyce wychowania patriotycznego i obywatelskiego we współczesnym świecie, cytowanych również w tej książce. Stoję jednak na stanowisku, że dynamiczne konstrukty tożsamościowe, takie jak właśnie tożsamość narodowa, powinny być badane ciągle, tak aby uchwycić ich zmienną strukturę.

Przyjmuję również perspektywę edukacji inkluzywnej, którą definiuję jako nastawioną na włączenie zwłaszcza tych grup, które z powodu różnego rodzaju przesłanek społecznych bądź kulturowych narażone są na wykluczenie. W tej perspektywie patrzę również na edukację obywatelską oraz patriotyczną. Ich rolę widzę w budowaniu wspólnoty wszystkich obywateli oraz wspieranie tego procesu przez ciągły namysł nad tym, czy wszyscy oni na równych prawach są do tej wspólnoty włączeni.

Problem tożsamości wymaga specjalnego języka opisu. W mojej pracy ma być to teoria postkolonialna oraz teoria Ernesta Laclau. Ich wybór wynika z przekonania, że współczesność, której częścią jest wykształcanie

² A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 70.

³ H. Donnan, Th.M. Wilson, *Granice tożsamości, narodu, państwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 20.

⁴ Ibidem, s. 21.

się ciągle nowych podziałów społecznych, wymaga opisu uwzględniającego złożoną społeczną dynamikę. Możliwość uzgodnienia tych dwóch wpływowych obecnie teorii będzie jednym ze stawianych przeze mnie pytań badawczych.

Do analizy dyskursu narodowego zastosowałam krytyczną analizę dyskursu. Znaczenie tego typu badań w naukach społecznych ciągle wzrasta. Według Ruth Wodak analiza dyskursu pozwala na stworzenie ogólnych ram pojęciowych potrzebnych w badaniach społecznych ukierunkowanych problemowo, a także pozwala na połączenie różnych wymiarów interdyscyplinarności i wielu punktów widzenia dotyczących przedmiotu badań⁵.

Sama analiza opiera się na transdyscyplinarnym czytaniu tekstu w rozumieniu Eve Chiapello i Normana Fairclougha, według których jest to forma badań interdyscyplinarnych, opierająca się na analizie materiału tekstowego przy uwzględnieniu szerokiego kontekstu społecznego, w jakim materiał ten powstał⁶. Czerpię również z prac Edwarda Saida i jego spojrzenia na analizowany tekst jako na fakt społeczny.

Stosuję również analizę metafor pojęciowych według teorii George'a Lakoffa i Marka Johnsona i jestem przekonana, że metafory, oddające nasze społeczne wyobrażenia, pełnią kluczową funkcję w retoryce.

Badanie ilościowe przeprowadzone wśród nauczycieli szkół gimnazjalnych w Gdańsku wykazało, że najczęściej korzystają oni z trzech tytułów: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literaturowego i kulturowego, Język polski. Między nami. Podręcznik do gimnazjum oraz Świat w słowach i obrazach. Język polski. Gimnazjum*. Tak niewielkie zróżnicowanie podręczników wskazuje, że zaprezentowany w nich wizerunek tożsamości narodowej może zostać uznany za dominujący w edukacji na poziomie jednego dużego polskiego miasta.

Skoncentrowałam się na różnych poziomach możliwego oddziaływania podręcznika oraz jego znaczeniu. Interesował mnie zatem zarówno poziom pojedynczego podręcznika, a tym samym jego oddziaływanie na uczniów i związane z tym procesy tożsamościowe, poziom miasta i lokalnych przekształceń tożsamościowych, a także znaczenie podręcznika wobec kierunków rozwoju lokalnej polityki edukacyjnej oraz poziom syste-

⁵ R. Wodak, *Wstęp: badania nad dyskursem*, [w:] *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 12-13.

⁶ E. Chiapello, N. Fairclough, *Nowa ideologia zarządzania. Podejście transdyscyplinarne krytycznej analizy dyskursu i nowej socjologii kapitalizmu*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008, s. 373-374.

mu społecznego. Swoją perspektywę w analizie dyskursu oparłam przede wszystkim na pracach Normana Fairclougha, Edwarda Saida i Jamesa Paula Gee.

Zaproponowana przez Jamesa Paula Gee koncepcja analizy tekstu wpłynęła na sposób patrzenia przeze mnie na strukturę analizowanego tekstu oraz na dyskurs jako obszar złożony z kilku oddziałujących na siebie sfer. Jego metoda analizy zostanie użyta przeze mnie w części poświęconej analizie dyskursu.

Książka jest poszerzoną i uaktualnioną wersją rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Tomasza Szkuclarka i obronionej przeze mnie w 2013 roku na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Rozprawa doktorska powstała w ramach grantu promotorskiego Narodowego Centrum Nauki, nr N 106 350640 pt. „Wizerunki polskości w podręcznikach języka polskiego w gimnazjum. Krytyczna analiza dyskursu”.

Publikacja składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy stanowi rekonstrukcję związków pomiędzy dyskursem narodowym a edukacyjnym. Prezentuje również różne koncepcje definiowania narodu, począwszy od współczesnych definicji antropologicznych oraz teoretycznych, w tym ujęcia postkolonialnego. Rozdział drugi porusza kwestię retorycznych procesów konstruowania tożsamości. Przedstawia również koncepcję dyskursu w teorii Ernesta Laclau oraz w teorii postkolonialnej. Trzeci – traktuje o założeniach i metodologii badań własnych. Przedstawione w nim zostaną koncepcja metafor pojęciowych w teorii George’a Lakoffa i Marka Johnsona, a także siedem stopni analizy dyskursu według Jamesa Paula Gee. Rozdział czwarty prezentuje wyniki badań z podziałem na obszar analizy metafor oraz analizy sfer dyskursu według Gee. W piątym – przeanalizowano dyskurs edukacyjny jako obszar konstruowania tożsamości. Zawiera on również interpretację uzyskanych wyników badań oraz kwestię możliwości uzgodnienia teorii Laclau oraz postkolonializmu. Omówione w nim zostają dwa dyskursy – narodu obywatelskiego oraz narodu kulturowego – tworzące w analizowanych podręcznikach dyskurs narodowy, modele tożsamości konstruowanych w analizowanym materiale, obszary wykluczeń, a także znaczenie uzyskanych wyników. Rozdział szósty stanowi zakończenie oraz podsumowanie wykonanej analizy.

Powstanie niniejszej pracy nie byłoby możliwe bez wsparcia osób, które miałam szczęście spotkać na swojej drodze naukowej. Chciałabym im w tym miejscu podziękować.

Dziękuję Dziekanowi Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. drowi hab. Zbyszko Melosikowi za okazane mi wsparcie oraz życzliwość.

Szczególne podziękowania kieruję do prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, której wdzięczna jestem za okazane mi zaufanie i wsparcie na drodze rozwoju mojej kariery naukowej.

Dziękuję promotorowi mojej rozprawy doktorskiej – prof. dr hab. Tomaszowi Szkudlarkowi – za poświęconą mi uwagę, wysiłek oraz niezwykle inspirujący czas spędzony pod jego opieką naukową. Pozostanie on dla mnie jako naukowca doświadczeniem formującym.

Prof. UAM dr hab. Evie Zamojskiej pragnę serdecznie podziękować za jej wnikliwe uwagi, które pozwoliły nadać właściwy kształt niniejszej książce, a także wsparcie i przyjaźń.

Dziękuję też prof. UG dr hab. Kazimierzowi Kossak-Główczewskiemu, recenzentowi mojego doktoratu, za uwagi pomocne w przygotowaniu rozprawy do druku.

Dyskurs narodowy i edukacja – próba rekonstrukcji powiązań

1.1. Kształtowanie się współczesnego rozumienia kategorii narodu i tożsamości narodowej

W drugiej połowie XX wieku w świecie zachodnim wpływowe koncepcje teoretyczne wskazywały na koniec wielkich narracji, w tym narracji narodowych. Najpierw upadek kolonializmu, a następnie upadek jednych państw, powstawanie nowych, nacjonalizm, ale też otwarcie granic i globalizacja pokazały, że pojęcie narodu wymaga nowych definicji.

W latach 80. i 90. XX wieku wraz z największym rozwojem postmodernizmu również teorie państwa zaczęły ulegać modyfikacjom. Podniesiono wątek wpływu, jaki na tę formę organizacji wywierać może kultura masowa i gospodarka rynkowa. W tym ujęciu tożsamość narodowa przestała odgrywać dominującą rolę, ustępując miejsca szerokiemu wachlarzowi tożsamości dostępnych w globalnym supermarkecie kultury⁷. Zbliżone wątki zauważyć możemy w teoriach Anthony'ego Giddensa czy Ulricha Becka, mówiących o kształtowaniu się społeczeństwa postpolitycznego, charakteryzującego się, ogólnie rzecz ujmując, chaotycznością, niepewnością, gwałtownymi przemianami politycznymi i technicznymi, a także postępującą globalizacją ekonomiczną, polityczną i kulturową.

Więszego znaczenia nabrała również tożsamość lokalna, rozumiana często w kategoriach wspólnoty kulturowej. Takie znaczenie miała między innymi koncepcja Europy Środkowej, niezwykle wpływowa w okresie upadku systemu socjalistycznego oraz transformacji, obecnie uważana natomiast, przez jej krytyków, za rodzaj mitu, odzwierciedlającego dążenia nowo powstałych państw postsocjalistycznych do podkreślenia swojej

⁷ G. Mathews, *Supermarket kultury: kultura globalna a tożsamość jednostki*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.

odrębności⁸. Stworzenie w okresie gwałtownych przemian lat 80. XX wieku koncepcji pozwalającej wytworzyć spójną tożsamość całego regionu wydaje się zatem naturalną konsekwencją przemian transformacyjnych i wiążącej się z nimi niepewności oraz lęku przed nieznanym.

Przełom wieków XX i XXI, a zwłaszcza ostatnie lata, związany jest również z rozwojem perspektywy globalnej i transnarodowej. Współczesność charakteryzują globalne przemieszczenia ludności, uwarunkowane czynnikami politycznymi i makroekonomicznymi. Skala migracji, odnotowywana na całym świecie, każe przypuszczać, że pod jej wpływem zmienia się również charakter państw narodowych. Z całą pewnością w Europie Zachodniej wzrost różnorodności kulturowej w obrębie społeczeństw jest faktem. W przypadku Europy Środkowej oraz Wschodniej, mimo iż zróżnicowanie to nie jest jeszcze tak wielkie, struktura społeczna również podlega zmianie, a migranci stanowią coraz większy procent mieszkańców tej części kontynentu.

Równolegle do wymienionych tu procesów odnotowuje się w Europie wzrost popularności dyskursów narodowych. Idea państwa narodowego przeżywa jeśli nie swój renesans, to z całą pewnością wzmocnienie. Niepokrywające się często formalne granice pomiędzy wspólnotami narodowymi oraz wspólnotami etnicznymi sprawiają, że w wielu krajach Europy występują ruchy separatystyczne, dążące do utworzenia nowych państw narodowych. Dążenia takie mają obecnie miejsce na przykład w Hiszpanii, Francji, Wielkiej Brytanii. Pojawiają się również coraz częściej ruchy radykalnie nacjonalistyczne, promujące ideę prymatu określonych wspólnot narodowych ponad innymi poprzez, niejednokrotnie, radykalne wykluczenie Innych.

Jak wobec tego przebiega proces konstruowania wspólnoty narodowej w dyskursie edukacyjnym? W jaki sposób dochodzi do formowania tak zwanych „narodowych obywateli”?

W świetle powyższych rozważań wydaje się, że analizę dotyczącą procesów kształtowania tożsamości narodowej w dyskursie edukacyjnym rozpocząć należy od określenia sposobów współczesnego pojmowania państwa narodowego w Europie. Jak zauważa Antonina Kłoskowska, pojęcie narodu jest przedmiotem refleksji potocznej i naukowej, stąd też wielość jego definicji, często intuicyjnych. Potoczne koncepcje narodu zależą od wielu czynników, na przykład momentu historycznego, tradycji, aktual-

⁸ T. Shinohara, *Central European Discourses from Historical Perspective. International Symposium – The Emerging New Regional Order in Central and Eastern Europe*. Tokyo University of Foreign Studies 1996 <<http://src-h.slav.hokudai.ac.jp/sympo/96summer/taku.pdf>>, dostęp: 2.12.2015.

nej sytuacji danej zbiorowości, poziomowi oświaty, postaw etycznych⁹. Brytyjski antropolog Geoffrey Cubitt pisze z kolei, że pojęcie narodu stało się „wyobrażeniowym polem, na którym można odwzorować różne obszary zainteresowań i powiązać rozmaite aspekty doświadczenia społecznego, politycznego i kulturowego”¹⁰. Jak wobec tego współcześnie w naukach społecznych rozumie się tę kategorię?

Krótki przegląd debat na temat narodu zacząć chciałabym nie w porządku historycznym, lecz problemowym, koncentrując się przede wszystkim na koncepcjach podkreślających czynniki kulturowe i społeczne wpływające na znaczenia nadawane państwu i narodowi. Jak wskazują bowiem klasycy współczesnej antropologii, tacy jak Benedict Anderson¹¹, Ernst Gellner¹² czy Eric Hobsbawm¹³, tradycja kulturowa jest do pewnego stopnia wytworem współczesnego państwa i służy przede wszystkim kształtowaniu pożądanego modelu obywateli. Niezależnie od metod, jakimi posługuje się państwo, kształtowanie to jest wszechobecne – zawsze musimy mieć tożsamość narodową.

W definiowaniu narodu występują różne orientacje, kładące nacisk na czynniki biologiczne, polityczne, geograficzne. Samo pojęcie ewoluowało w historii myśli europejskiej. Jedną z dominujących okazała się koncepcja narodu jako wspólnoty o kulturze swoistej i wyodrębniającej się od innych zbiorowości¹⁴. Współcześnie teoria narodu oraz teoria państwa pozostają jedną z najlepiej rozwiniętych i najszerzej komentowanych w naukach społecznych. Definiowanie pojęcia narodu nie jest bowiem czynnością obojętną. Jak zauważa Geoffrey Cubitt, żyjemy w świecie nacjonalizowanym. Pojęcie to ma kluczowe znaczenie zarówno dla rozumienia wspólnot politycznych, jak i tożsamości osobistych¹⁵.

Dla teorii krytycznych, takich jak postkolonializm, szczególnie znaczące będą te koncepcje narodu, które pojmują go jako zjawisko zmienne w czasie oraz zależne od czynników kulturowych. Najbardziej znaną koncepcją tego rodzaju jest naród jako wspólnota wyobrażona Benedicta Andersona. Pisał on: „(...) proponuję następującą antropologiczną definicję

⁹ A. Kłosowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 15.

¹⁰ Cytat za T. Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 13.

¹¹ B. Anderson, *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, przeł. S. Amsterdamski, Znak, Fundacja im. S. Batorego, Warszawa–Kraków 1997.

¹² E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Difin SA, Warszawa 2009.

¹³ E. Hobsbawm, *Narody i nacjonalizm po 1780 roku*, Difin SA, Warszawa 2010.

¹⁴ T. Edensor, op. cit., s. 40.

¹⁵ Ibidem.

narodu: jest to wyobrażona wspólnota polityczna, wyobrażona jako nieuchronnie ograniczona i suwerenna. Jest wyobrażona, ponieważ członkowie nawet najmniej licznego narodu nigdy nie znają większości swych rodaków, nie spotykają ich, nic nawet o nich nie wiedzą, a mimo to pielęgnują w umyśle obraz wspólnoty. Tak więc proponuję następującą antropologiczną definicję narodu: jest to wyobrażona wspólnota polityczna, wyobrażona jako nieuchronnie ograniczona i suwerenna. Jest wyobrażona, ponieważ członkowie nawet najmniej licznego narodu nigdy nie znają większości swych rodaków, nie spotykają ich, nic nawet o nich nie wiedzą, a mimo to pielęgnują w umyśle obraz wspólnoty”¹⁶.

Do tego nurtu zaliczyć możemy również koncepcję polskiego socjologa Stanisława Ossowskiego, który w latach 60. XX wieku pisał o narodzie jako wspólnocie historycznej, a więc kształtowanej przez ludzi, i rozróżniał pojęcia ojczyzny prywatnej oraz ojczyzny ideologicznej. Pierwsza koncepcja opierała się na założeniu, że jednostka odczuwa w stosunku do danego terytorium więź emocjonalną. Druga natomiast koncepcja, ojczyzny ideologicznej, opiera się „na przekonaniu jednostki o jej uczestnictwie w pewnej zbiorowości i na przekonaniu, że jest to zbiorowość terytorialna związana z tym właśnie obszarem. Moja ojczyzna w tym ideologicznym znaczeniu to ziemia mego narodu”¹⁷. Ossowski stawiał tezę, że związek z ojczyzną ideologiczną opiera się na uczestnictwie we wspólnocie narodowej. Każdy uczestniczy w niej w tym samym stopniu, a więc też ojczyzna ideologiczna jest taka sama dla wszystkich.

Ossowski wychodził z założenia, że nowoczesne pojęcie narodu ukształtowało się pod wpływem walki określonej klasy społecznej o emancypację i przejęcie władzy, przy czym szala w tej walce przechylała się na korzyść różnych klas. Ossowski datował ten proces od początku XIX wieku. Wówczas, jego zdaniem, ideologia narodowa jako narzędzie emancypacji najlepiej wyrażana była przez postępową burżuazję Europy Zachodniej. Wraz z Wiosną Ludów wzrosła świadomość proletariatu, a tym samym doszło do zerwania z ideami reprezentowanymi przez burżuazję. Początek XX wieku według Ossowskiego wiąże się już jednak z kolejnymi zmianami, między innymi wynikającymi z odradzania się rewolucyjnego wzoru ideologii narodowej w ruchu antykolonialnym. W 1951 roku, a więc na trzy lata przed wojną w Algierii, Ossowski pisał w kontekście walki kolonii o niepodległość: „Sprawa wolności narodowej i kultury narodowej jest ściśle powiązana ze sprawą emancypacji klasowej i sprawiedliwości spo-

¹⁶ B. Anderson, op. cit., s. 19.

¹⁷ S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, [w:] *Z zagadnień psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 210.

łecznej. Uczucie solidarności narodów znów pojawia się jako komponent w patriotycznej postawie mas¹⁸.

Wydaje się, że ciekawie z poglądem tym współbrzmia współczesne teorie o narodzie jako ruchu społecznym. Michał Łuczewski, który budując definicję narodu, posługuje się właśnie narzędziami socjologii ruchów społecznych, zauważa, że w takim ujęciu interesuje nas, w jaki sposób ideologia narodowa zostaje przyswojona przez masy, stając się tożsamością narodową¹⁹. Zastosowanie znajduje tu pojęcie dyskursu narodowego, które jest też podstawowe dla mojej pracy. Za Robertem Benfordem i Davidem Snowem Łuczewski zauważa, że w procesie artykułowania ideologii narodowej mają miejsce jej następujące modyfikacje: łączenie z nowymi elementami (na przykład religia, rodzina, prawa człowieka); wzmocnienie – pewne elementy mogą zostać wzmocnione, inne zaś wyciszone; transformacja – dyskurs narodowy może sprawić, że ideologia zmieni znaczenie; przeniesienie/rozszerzenie – dyskurs narodowy może odnosić się do grupy, do której nie odnosiła się dotąd ideologia narodowa²⁰.

Mimo iż mamy tutaj do czynienia z odmiennym pojmowaniem procesów konstruowania tożsamości narodowej, teoria narodu jako ruchu społecznego zdaje się współbrzmieć z dyskursywnymi teoriami narodu, zwłaszcza z definiowaniem narodu w teorii Ernesta Laclau. W ujęciu socjologii ruchów społecznych mówić będziemy o budowaniu wspólnoty narodowej spójnej i zgodnej z tożsamościami grupy i tradycją ideologii. W ujęciu Laclau będzie to natomiast budowanie tymczasowych identyfikacji narodowych wokół jednego elementu, tutaj określonego symbolu – dalej nazywanego pustym znaczącym – który ma tymczasową zdolność do mobilizowania żądań grup społecznych. Analizując procesy powstawania ruchów społecznych oraz społecznego konstruowania populizmu, Ernesto Laclau i Chantal Mouffe zwrócili uwagę na płynny proces zmiany znaczeń przez słowa i ich potencjał jako obiektów, z których znaczeniem mogą identyfikować się całe grupy społeczne. Najlepszym przykładem jest tu analiza hasła „Solidarność” w Polsce lat 80. XX wieku. Laclau pokazał w niej, w jaki sposób słowo to stało się pustym znaczącym, a więc symbolem o ogromnym potencjale mobilizacyjnym, wypełnianym różnymi znaczeniami, jakie każdy mógł mu nadawać²¹.

¹⁸ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1984, s. 70.

¹⁹ M. Łuczewski, *Naród jako ruch społeczny*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 3(202), s. 57.

²⁰ Ibidem.

²¹ E. Laclau, *Dlaczego puste znaczące mają znaczenie dla polityki*, [w:] *Emancypacje*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2004.

Socjologia ruchów społecznych zakłada, że nie każdy zbiór ideologów narodowych jest ruchem narodowym. Wykluczane są systemy instytucjonalizujące dyskurs narodowy, takie jak media czy szkoła, a w jej ramach szkolne podręczniki, w których wyartykułowana jest określona wizja narodu. Nie są one uznane za przestrzenie mobilizujące masy²². W ujęciu Laclau tego typu mobilizacja zachodzić może natomiast w każdym obszarze społecznym.

Odmienne spojrzenie na procesy powstawania narodów reprezentuje postkolonializm, będący dla współczesnych krytycznych rozważań o narodzie i tożsamości narodowej jedną z najbardziej wpływowych teorii. W zasadzie trudno obecnie analizować te zjawiska w oderwaniu od postkolonialnego słownika, przede wszystkim bez takich pojęć, jak dominacja, kolonizacja i kulturowa hegemonia. To również mówienie o narodzie w kontekście złożonego zjawiska nacjonalizmu.

Postkolonialne dekonstrukcje procesów budowania tożsamości narodowej mają swoje źródło w doświadczeniu państw kolonialnych, które, zyskując niepodległość i formując narody, przejmowały najczęściej europejską strukturę państwa narodowego. W początkowej fazie antykolonialnej świadomość odrębności kulturowej oraz narodowej była postrzegana jako warunek dekolonizacji, która kończyć miała się właśnie powstaniem niezależnego państwa narodowego²³. Jak zauważa Leela Gandhi, nacjonalizm dodawał ruchom antykolonialnym rewolucyjność, pomagał też integrować różne, rozproszone, ruchy społeczne²⁴. Franz Fanon, czołowy teoretyk ruchu antykolonialnego, uważał, że nacjonalizm wzmacnia solidarność różnych grup społecznych w krajach kolonialnych i pozwala konsolidować w ten sposób siły²⁵. Ujmował to w następujący sposób: „Wydziedziczony, przywykły do życia w zamkniętym kręgu niesnasek i drobnych rywalizacji lub uroczyście dostępuje oczyszczenia; to, co dotąd dzieliło poszczególne grupy jego przedstawicieli, zostaje zapomniane w imię narodu”²⁶.

Nacjonalizm ma wobec tego, według Fanona, moc przezwycięzania podziałów społecznych, czy też wręcz ich anulowania, po to, aby społeczeństwo połączyło się w jednym najwyższym celu, jakim jest stworzenie narodu.

Późniejsze postkolonialne interpretacje, tak zwany postkolonializm drugiej fali, znajdujący się pod wpływem poststrukturalizmu, podważył

²² M. Łuczewski, op. cit., s. 56.

²³ L. Gandhi, *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, przeł. J. Serwański, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008, s. 102.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ F. Fanon, *Wyklęty lud ziemi*, przeł. H. Tygielska, PIW, Warszawa 1985, s. 89.

tego typu totalizujące narracje, koncentrując się na narracjach kontrhegemonicznych²⁷. Według Homiego Bhabhy tożsamość narodowa tworzona jest poprzez interpelację. Postuluje on traktowanie narodu jako narracji, co ma na celu zakwestionowanie dążenia do pojmowania go jako totalności, wyrażającej jednolite doświadczenie zbiorowe spojone jednolitą kulturą²⁸.

Sam naród jest miejscem przecinania się wielorakich dyskursów. Homi Bhabha określa tę sytuację w następujący sposób: „uwięziony Naród W-Sobie, pozbawiony swej odwiecznej możliwości samo-odradzania się, staje się graniczną przestrzenią znaczeniową naznaczoną wewnętrznymi przez dyskursy mniejszości, niejednorodnymi historiami ludów rywalizujących, antagonistyczne autorytety i pełne napięcia miejsca występowania różnicy kulturowej”²⁹.

Zauważa się, że tożsamość narodowa, podobnie jak tożsamość etniczna, jest jedynie wariantem tożsamości kulturowej. Stuart Hall w eseju *Tożsamość kulturowa a diaspora* pisze, że tożsamość nie jest czymś danym, lecz raczej czymś, co wykracza poza czas, miejsce i historię. W jego ujęciu tożsamość, w tym tożsamość narodowa, to niestabilny punkt utożsamienia czy też, jak to określa, miejsce szwu, tworzonego na styku różnorodnych dyskursów i historii. Jest to tożsamość konstruowana przez pamięć, fantazję i mit³⁰. Według teoretyków postkolonialnych tożsamość narodowa stanowi zatem jedną z form ujednolicania różnorodności kulturowej³¹. Jako taka tożsamość narodowa może być narzucana i nieustannie reprodukowana.

Widać już zatem, że takie ujęcie narodu, zbliżone do postmodernistycznej tradycji, podkreśla raczej płynność i nieokreśloność, a także jednostkowe doświadczenie. W tej perspektywie rzadko podejmuje się wątek zbiorowego doświadczenia nabywania określonej tożsamości.

Wobec coraz silniejszego od lat 90. wpływu teorii klasowych inspirowane teoriami kulturowymi ujęcia narodu i tożsamości narodowej zostały stopniowo wyparte przez analizę globalnych podziałów pracy i wiążące się z tym relacje władzy. Wątek ten od lat 80. XX wieku rozwijała Gayatri Chakravorty Spivak, która pozostaje jedną z najbardziej wpływowych

²⁷ L. Gandhi, op. cit., s. 103.

²⁸ H. Bhabha, *DyssemiNacja. Czas, narracja i marginesy współczesnego narodu*, „Literatura na Świecie” 2008, nr 1-2, s. 201-205.

²⁹ Ibidem, s. 209.

³⁰ S. Hall, *Tożsamość kulturowa a diaspora*, „Literatura na Świecie” 2008, nr 1-2, s. 170-171.

³¹ H. Bhabha, *Mimikra i ludzie. O dwuznaczności dyskursu kolonialnego*, „Literatura na Świecie” 2008, nr 1-2, s. 289.

figur krytyki postkolonialnej. W jej ujęciu neokolonializm to wiele wpływów związanych z takimi pojęciami, jak rozwój, praca, kultura zachodnia, które służą przedstawianiu porządku neoliberalnego jako oczywistego i naturalnego³².

Postkolonialne teorie państwa narodowego również wskazują na rolę wykluczenia w procesach budowania wspólnoty narodowej. Jak pokazują Edward Said³³ czy Ronald Aminzade³⁴, naród budowany jest w dialektycznych opozycjach „my” kontra „oni”. W epoce antykolonialnej budowanie narodu w opozycji do Innych było gwarancją zbudowania silnej identyfikacji z daną grupą czy terytorium, często wbrew tradycyjnym podziałom kulturowym i etnicznym³⁵. Jak zauważa Aminzade, nacjonalizm w państwach kolonialnych często wyrastał z doświadczenia bycia uciskanim przez obcych o innym kolorze skóry³⁶. Stąd też współcześnie nacjonalizmy w państwach postkolonialnych niejednokrotnie silnie naznaczone są przedyskursy rasistowskie i ksenofobiczne.

Wzrost znaczenia dyskursów nacjonalistycznych obserwować możemy jednak również w Europie, w tym w krajach postsocjalistycznych, które przez część badaczy określane są również jako kraje o doświadczeniu postkolonialnym³⁷. Na wschodzie i południu Europy wybuch nacjonalizmu nastąpił zaraz po upadku systemu komunistycznego. W państwach postsocjalistycznych, gdzie przez lata oficjalnie promowano internacjonalizm, nacjonalizm stanowić mógł sposób zaznaczenia narodowej odrębności oraz autonomii, jak miało to miejsce na przykład w państwach byłego Związku Radzieckiego, gdzie podkreślanie odrębności własnej kultury oznaczało walkę o kulturową oraz polityczną niezależność od Rosji. W byłej Jugosławii nacjonalizm stał się jedną z przesłanek krwawej wojny, która, jak twierdzi Étienne Balibar, nadała nowe znaczenia pojęciom

³² G.Ch. Spivak, *Neocolonialism and the Secret Agent of Knowledge: An Interview with*, „The Oxford Literary Review” 1991, vol. 13, nr 1-2, s. 221-227.

³³ E. Said, *Kultura i imperializm*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

³⁴ R. Aminzade, *The Dialectic of Nationbuilding in Postcolonial Tanzania*, „The Sociological Quarterly” 2013, nr 54.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Por. S. Chari, K. Verdery, *Thinking between the posts: postcolonialism, postsocialism, and ethnography after the cold war*, „Comparative Studies in Society and History” 2009, nr 51/1; H. Cervinkova, *Postcolonialism, Postsocialism and the Anthropology of East-Central Europe*, „Journal of Postcolonial Writing” 2012, nr 48/2; M. Popow, *Postcolonial Central Europe. Between domination and subordination. The example of Poland*, „KULT. Journal for Nordic Postcolonial Studies” 2015, nr 12.

„Europa” oraz „granice”, w dramatyczny sposób pokazując, jak bardzo tak naprawdę podzielona jest Europa³⁸.

Jednak napięcia na tle narodowościowym, etnicznym i kulturowym nie dotyczą w Europie wyłącznie grup historycznie ją zamieszkujących. Obecnie jednym z najczęściej podnoszonych problemów są napięcia oraz konflikty na tle kulturowym i religijnym, jakie mają miejsce w większości krajów europejskich, czego wyraźnym przykładem jest sytuacja wieloetnicznej Francji. Zmiana społeczna, generowana przez współczesne uwarunkowania polityczne oraz ekonomiczne, budzi niejednokrotnie opór. Wielokulturowość, która utożsamiana może być z polityką tożsamości czy też partykularnymi interesami poszczególnych grup etnicznych, uważana bywa za bezkrytyczne podejście do norm i różnic obyczajowych czy też próbę narzucania nowych zwyczajów i zachowań przez migrantów³⁹. Jak zauważa Henry Giroux, krytyki tego rodzaju przybierać mogą formę nacjonalizmu, który zamiast widzieć w wielokulturowości rodzaj negocjacji na drodze ku asymilacji, a więc napięcie, które finalnie może być produktywnie, widzą w niej raczej wyniszczające podziały⁴⁰. Wydaje się, że ujęcie to odzwierciedla opisane w antropologii historyczne procesy budowania narodu polegające na zarysowywaniu granic pomiędzy nami i nimi, co połączone jest z wykluczaniem widocznych Innych oraz budowaniem przynależności do wspólnoty narodowej na podstawie niebycia takim jak Inni⁴¹.

Wydaje się również, że współcześnie dyskurs narodowy pełni w dalszym ciągu istotną funkcję mobilizacji grup społecznych. Może stać się również narzędziem walki o poprawę warunków życia. Ponieważ proces globalizacji politycznej oraz ekonomicznej związany jest z osłabieniem roli państwa w różnych sferach organizacji życia społecznego, faktyczny wpływ na życie jednostek wywierają zaczynają globalne i transnarodowe korporacje, rządzące się innymi niż społeczeństwa prawami⁴². To może się wiązać z odczuciem utraty przez niektóre grupy społeczne stabilności, pewności, a w konsekwencji poczuciem prekaryzacji własnego życia.

³⁸ E. Balibar, *Europe. An Unimagined Frontier of Democracy*, „diacritics” 2003, 33/3, s. 36.

³⁹ C.A. Torres, *Education, Power and the State. Dilemmas of Citizenship in Multicultural Societies*, [w:] *Citizenship, Education, and Social Conflict*, red. H.A. Alexander, H. Pinson, Y. Yonah, Routledge–Taylor&Francis, New York 2011, s. 66.

⁴⁰ H. Giroux, „Memories of Whiteness”, wystąpienie zaprezentowane w Penn State University, 1997, s. 50, cytata za C.A. Torres, *Education...*, op. cit., s. 66.

⁴¹ Ch. Tilly, *Identities, Boundaries and Social Ties*, CO: Paradigm Publishers, Boulder 2005, s. 181.

⁴² M. Golka, *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 150.

Jak pokazują dotychczasowe analizy globalnego kryzysu finansowego, który rozpoczął się w 2007 roku, w państwach, gdzie przybrał on na sile, rośnie też znaczenie przejawów protekcjonizmu i ksenofobii, a równocześnie zwiększa się powiązanie gospodarek narodowych z globalnymi przedsiębiorstwami⁴³. Raport Institut Français des Relations Internationales (IFRI) wskazuje na „trwałość czynnika narodowego” oraz „heterogeniczność świata, która doprowadziła do klęski pierwszej globalizacji 100 lat temu, po katastrofie I wojny światowej”⁴⁴.

Zarówno we współczesnym postkolonializmie, jak i innych teoriach krytycznych, zwraca się również uwagę na możliwe wykluczenia ze wspólnoty narodowej, które uwarunkowane mogą być nie tylko pochodzeniem etnicznym czy narodowym, ale również pochodzeniem klasowym. Tym samym odchodzi się od myślenia o państwie i globalizacji wyłącznie w kategoriach kulturowych. Zwraca się uwagę na rolę, jaką w formowaniu globalnych nierówności odgrywają teorie narodu ograniczające się wyłącznie do czynników kulturowych⁴⁵.

Współczesny postkolonializm traktuje zatem naród z jednej strony jako miejsce przecinania się dyskursów kulturowych, z drugiej jednak jako efekt uformowania się i uprawnocnienia relacji władzy. W tak pojmowanej koncepcji narodu kluczowe pytanie brzmi, kto ze wspólnoty narodowej zostaje wykluczony? Kim są Inni, w opozycji do których wspólnota ta się formuje? Również dla mnie będzie to kluczowe pytanie w analizie procesów retorycznych konstruujących dyskurs tożsamości narodowej w edukacji.

W kolejnym podrozdziale postaram się zrekonstruować złożone relacje pomiędzy wspólnotą narodową oraz edukacją.

1.2. Tożsamość narodowa a edukacja – tradycje i nowoczesność

Wydaje się zatem, że współczesność w Europie charakteryzuje skomplikowana mozaika przeplatających się dyskursów narodowych, transnarodowych oraz globalnych. Sytuacja ta jest szczególnym wyzwaniem dla edukacji, która nie tylko powinna nadążyć za zmianami struktury spo-

⁴³ Cytuję za: P. Artus, M.-P. Virard, *Wielki kryzys globalizacji*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2008, s. 47-48.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ch. Mouffe, *Paradoks demokracji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 34; P. Bourdieu, L. Wacquant, *Nowomowa neoliberalna. Uwagi na temat nowej globalnej wulgaty*, „Recykling Idei”, <http://recyklingidei.pl/bourdieu_wacquant_nowomowa_neoliberalna>, dostęp: 2.12.2015.

łecznej, ale również stworzyć przestrzeń dla różnorodnych tożsamości. Taki cel przed edukacją w świecie globalnej zmiany stawiają pedagogika międzykulturowa oraz krytyczna, ale również, będąca na ich pograniczu, edukacja globalna⁴⁶. Jak pokazują dotychczasowe badania, system edukacji postrzegany jest jako obszar wrażliwy na procesy inkluzyjne. Agnieszka Gromkowska-Melosik zauważa w tym kontekście: „we współczesnych dyskusjach na temat społecznej roli edukacji istnieją – w kontekście jej stratyfikacyjnej roli – dwa sprzeczne ze sobą podejścia. W jednym z nich podkreśla się nieodmiennie, że stanowi ona – w związku z realizacją w coraz większym zakresie idei «równości możliwości» – jeden z ważnych realnych «kanałów ruchliwości», który pozwala na awans społeczny równoznaczny z wysoką pozycją oraz (przynajmniej) przyzwoitym standardem materialnym życia”⁴⁷.

Inkluzywna rola edukacji dostrzegana jest nie tylko w obszarze wyrównywania szans ze względu na status społeczno-materialny, ale również ze względu na inne przesłanki, takie jak pochodzenie etniczne, stopień sprawności, kultura czy też język. Dostępne badania pokazują jednak, że mimo iż współcześnie edukacja postrzegana jest w relacji do struktury społecznej, w dyskursie edukacyjnym odnaleźć można w dalszym stopniu obecne mechanizmy wykluczania Innego⁴⁸. Przed edukacją pojawia się zatem wymaganie szczególnie otwartego i nastawionego na inkluzję podejścia do definiowania wspólnoty narodowej.

Rozważania w tej części pracy chciałabym zacząć od zrekonstruowania związków pomiędzy instytucją państwa oraz edukacją w kontekście polskim. Z racji niemożliwości objęcia całości tego zagadnienia skupię się na przytoczeniu oraz interpretacji wybranych wątków.

Powszechna edukacja i nowoczesne państwo są ze sobą nierozzerwalnie związane. Upowszechnienie elementarnej oświaty na początku XIX wieku w Europie w poszczególnych państwach powodowane było dążeniem do wpajania szerokim masom ideologii państwowej. Jak zauważa Stefan Sztobryn, takie dziedzictwo oświecenia i rewolucji francuskiej znalazło się u podstaw polityki oświatowej państw europejskich⁴⁹. Organiza-

⁴⁶ M. Popow, *Globalna Północ i Globalne Południe w dyskursie edukacyjnym. Krytyczna analiza treści podręczników szkolnych*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35, s. 255.

⁴⁷ A. Gromkowska-Melosik, *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2003, s. 32.

⁴⁸ E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 204-216.

⁴⁹ S. Sztobryn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki 1*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 134.

cja powszechnej oświaty zbiegła się w Europie Zachodniej z końcem feudalizmu, pojawieniem się liberalizmu oraz ekspansją kapitalizmu⁵⁰.

W Polsce, mimo iż, jak twierdzi Jan Sowa, trudno mówić o równoległym do państw Zachodu rozwoju nowoczesnej państwowości⁵¹, świadomie realizowany cel wychowania patriotyczno-obywatelskiego odnotowywany jest od wieków XV i XVI⁵². Reformy okresu oświecenia niosły za sobą, z całą pewnością, wyrazisty program wychowania obywatelskiego oraz edukacji patriotycznej, w tym przede wszystkim wyrażone poprzez prace Komisji Edukacji Narodowej.

Ogromne znaczenie, również dla późniejszego rozumienia patriotyzmu i wychowania patriotycznego, miała epoka romantyzmu, rozgrywająca się na ziemiach polskich w warunkach utraty niepodległości. W tej sytuacji przekazywanie wartości narodowych miało miejsce poza formalnym systemem oświaty, który nie był zresztą upowszechniony w równym stopniu we wszystkich trzech zaborach. Narodowe wartości przekazywane były w przestrzeni prywatnej, kształtując też narodowe imaginarium. Jak zauważa Antonina Kłoskowska, szczególne znaczenie odegrała kultura, poprzez którą podtrzymywana była wspólnota narodowa. Z tego też powodu, jej zdaniem, do narodu polskiego szczególnie pasuje koncepcja narodu jako wspólnoty wyobrażonej zorganizowanej wokół narodowego centrum, rozumianego nie jako geograficzne centrum kraju, ale jako „masa członków narodowej społeczności o zdecydowanej – w zasadzie – narodowej identyfikacji”⁵³. Podobne odczytanie znaleźć można w postkolonialnych interpretacjach polskiej historii. Amerykańska polonistka Clare Cavanagh zauważa: „Rzeczpospolita na ponad sto lat zniknęła całkowicie z mapy Europy, istniejąc jedynie – jakby powiedział Said – w «geografii imaginacyjnej». Większą część dwóch ostatnich stuleci Polska spędziła więc w niewoli jednego lub drugiego mocarstwa. Trudno o bardziej imponujące postkolonialne referencje”⁵⁴. Takie postrzeganie polskości przywodzi na myśl kulturalistyczną koncepcję narodu Floriana Znanieckiego. Według Jerzego Szackiego koncepcja ta jest najpełniejszym wyrazem polskiego doświadczenia narodu bez państwa⁵⁵. Znaniecki pisał we *Współ-*

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ J. Sowa, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Universitas, Kraków 2011, s. 40.

⁵² E.A. Wesołowska, *Wychowanie patriotyczne w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 33.

⁵³ A. Kłoskowska, op. cit., s. 299.

⁵⁴ Cyt. za B. Bakula, *Kolonialne i postkolonialne aspekty polskiego dyskursu kresowiczego (zarys problematyki)*, „Teksty Drugie” 2006, nr 6(102).

⁵⁵ Cytuję za W.J. Bursztą, J. Nowak, K. Wawruch, *Od narodu szlacheckiego do państwa narodowego*, [w:] *Polska refleksja nad narodem. Wybór tekstów*, red. W.J. Burszta, J. Nowak, K. Wawruch, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002, s. 26.

czesnych narodach: „(...) historia Polaków od rozbioru Polski w 1795 roku do roku 1919 nie tylko zdawała się obalać pogląd, że wspólne państwo jest niezbędne dla jedności społecznej, lecz także kazała przypuszczać, iż doktryna filozofów uważających wspólną kulturę narodową za trwalsze i skuteczniejsze niż wspólny rząd wiązało solidarność społecznej może się okazać naukowo ważną teorią”⁵⁶.

Myślenie o narodzie jako wyobrażonej wspólnotie mogło mieć zatem wpływ na rozumienie ówczesnego myślenia o społeczeństwie, zwłaszcza jeśli chodzi o włączenie w poczet obywateli czy też podmiotów narodowych chłopów. Kultura narodowa, o której pisał Znaniecki, często ograniczana była do kultury wyższej, na przykład poezji lub do kultury szlacheckiej. Ciekawym wątkiem wydaje się zatem, jak ciągłość kultury narodowej utrzymywana miała być w przypadku chłopów. Wydaje się, że decydującą rolę odgrywać mógł w tym wypadku język oraz religia.

Sytuacja uległa zmianie w okresie po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Niewątpliwie bowiem dla tego okresu, a także dla polskiej pedagogiki pierwszej połowy XX wieku, charakterystyczne jest połączenie idei patriotyzmu z ideami pedagogiki społecznej oraz emancypacji grup wykluczonych. Patriotyzm formułowany był tu na gruncie idei pozytywistycznych oraz socjalnych. Taki charakter miała tworzona zaraz po odzyskaniu niepodległości polska pedagogika społeczna. Najlepszym przykładem jest tu praca Heleny Radlińskiej, która jednym z centralnych wątków swojej twórczości uczyniła wychowanie narodowe. Dała temu wyraz, wygłaszając na II Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie w 1921 roku referat *Wychowanie narodowe*. „Wychowanie narodowe występuje wyraziście na tle zasad pedagogiki społecznej. To nowe ujęcie nauki wychowania odpowiada kształtowaniu się dzisiejszego życia społecznego, jego szeroko pojętej demokratyzacji”⁵⁷ – mówiła.

Wychowanie narodowe, którego koncepcja Radlińskiej kształtuje się jeszcze przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości, nie jest traktowane przez nią jako bierne odtwarzanie postaw uznanych za patriotyczne. Jest to raczej cały, zbudowany na pozytywistycznej koncepcji, system budowania społeczeństwa, w którym szanowane są podstawowe prawa wszystkich obywateli. Jego rozwój nie może następować kosztem słabszych. Naczelną ideą, bliską Radlińskiej, była bowiem demokratyzacja życia społecznego: „Chcemy tylko obalić przesąd, że rolnik musi być ciemny, robotnik ma szukać rozrywki w szynku, a «inteligent» czy «pan»

⁵⁶ F. Znaniecki, *Współczesne narody*, Seria Biblioteka Socjologiczna PWN, Warszawa 1990, cyt. za *Polska refleksja nad narodem...*, op. cit., s. 192.

⁵⁷ H. Radlińska, *Wychowanie narodowe*, [w:] eadem, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961, s. 3-4.

ma prawo do wszystkich zdobyczy kultury, choćby ich nie był w stanie odczuć. (...) Chcemy, aby każdy człowiek dorósł, mężczyzna czy kobieta, ubogi czy bogaty mógł w chwilach wolnych od swych zajęć zawodowych, pracować umysłowo i doznawać duchowych radości (...)”⁵⁸. Cytat ten ilustruje bardzo nowoczesne pojmowanie obywatelstwa, włączającego grupy społeczne w owym czasie z niego wykluczone.

Powiązanie tego typu myślenia o obywatelstwie i państwie z całą pewnością było wówczas rewolucyjne. Radlińska nie była zresztą odosobniona w tego typu myśleniu. W klasycznej już pracy *Podstawy wychowania państwowego*⁵⁹ Kazimierz Sośnicki postulował wprowadzenie wychowania opartego na zasadach współżycia i współdziałania obywateli. Wprowadził również pojęcie etosu – moralnego, grupowego i państwowego, czyli zbioru zasad regulującego współżycie społeczne. W jego ujęciu wychowanie państwowe powinno przede wszystkim wpajać etos państwowy, oparty przede wszystkim na współdziałaniu obywateli. Zygmunt Mysłakowski z kolei wychowanie narodowe i państwowe uważał za jedną z podstaw procesu uspołeczniania jednostki. Za wychowanie w duchu patriotyzmu uważał natomiast wychowanie wpajające przywiązanie do własnej ojczyzny oraz towarzyszącą mu tolerancję wobec innych, brak chęci napaści na innych. Warto w tym kontekście wspomnieć też prace Janusza Korczaka, którego przekonanie, że wychowanie w zbiorowości nie musi opierać się na zakazach, ale na aktywności jednostki, która powinna czuć odpowiedzialność za swoją społeczność, rozumianą nie w kategoriach narodowych, a wspólnotowych, to sedno dzisiejszego rozumienia edukacji obywatelskiej.

Ścisły związek pomiędzy obywatelstwem a patriotyzmem propagowano w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Po 1945 roku wychowanie patriotyczne postawione zostało przed nowymi wyzwaniami. Zmiany granic oraz migracje ludności wymagały przeprowadzenia intensywnej polonizacji. Proces ten sprzężony został z oficjalną ideologią państwową oraz odbudową kraju z powojennych zniszczeń. Idea patriotyzmu wykorzystana została do umacniania władzy Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Motywacja patriotyczna natomiast przedstawiana była jako jeden z głównych motorów przejścia władzy w 1945 roku, co wprost wyrażone zostało w manifestie PKWN.

W pedagogice okresu PRL charakterystyczne stało się podkreślanie związku pomiędzy patriotyzmem a poczuciem wspólnotowości pomiędzy

⁵⁸ W. Theiss, *Radlińska*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 27.

⁵⁹ K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica, Atlas, Lwów–Warszawa 1930.

wszystkimi obywatelami krajów socjalistycznych. W podręczniku *Wychowanie obywatelskie w szkole podstawowej* z 1972 roku przeczytać zatem możemy: „Patriotyzm oznacza uczucie miłości i przywiązania do własnego kraju rodzinnego, piękna jego ziem i języka. Jest uczuciem dumy z przynależności do własnego narodu, jego kultury, historii i tradycji, dorobku, miejsca i znaczenia we współczesnym świecie, jego celów i dążeń (...). Właściwie rozumiany współczesny patriotyzm przenosi nas zatem na grunt internacjonalizmu. Internacjonalizm jako poczucie więzi i wspólnoty mas pracujących wszystkich krajów, których dążenia odpowiadają naszym i które w związku z tym tworzą wraz z nami szeroki i silny front realizujący wspólne cele, staje się czynnikiem, który przenosi określone postulaty patriotyzmu na szerszą międzynarodową płaszczyznę”⁶⁰.

Wykreowanie wspólnego celu krajów socjalistycznych, którym miała być obrona klasy pracującej, przenosiła akcent z lokalności na poziom międzynarodowy. Troska o ojczyznę nie była już zatem postrzegana w kategoriach narodowych, była bowiem zgodna z nadrzędnym celem, jakim kierować się miały wszystkie kraje socjalistyczne.

W latach 90. bardzo silnie powiązano również kwestie patriotyzmu i obywatelstwa. W wielu ujęciach postawa obywatelska, łącząca takie kwestie, jak: solidarność społeczna, promocja własnej kultury, praca na rzecz kraju, budowa gospodarki czy troska o dobro wspólne, zaczęła być przedstawiana jako nowoczesna forma patriotyzmu. „Kapitał społeczny powstaje z kumulacji lokalnej kultury obywatelskiej. Od niego zależy, jak efektywnie mieszkańcy potrafią posługiwać się instrumentami demokracji lokalnej, a także mechanizmami gospodarki rynkowej. Te umiejętności z jednej strony mogą przekładać się na liczbę organizacji typu «non profit», z drugiej zaś przedsiębiorczość, która koresponduje ze stopniem prywatyzacji gospodarki i zamożnością mieszkańców”⁶¹. Ten fragment, pochodzący z artykułu Rafała Piwowarskiego, mimo iż pochodzący z późniejszego okresu, jest bardzo charakterystyczny dla pojmowania patriotyzmu w kategoriach obywatelskości.

Pojęcie obywatelskości, wiązane z pojęciem społeczeństwa obywatelskiego, zaistniało w polskiej sferze publicznej w okresie Solidarności, kiedy to wyrażało społeczną organizację przeciwko opresyjnemu państwu. Według Leszka Koczanowicza rozumienie to miało głębokie etyczne źródła i było wyrazem przekonania, że możliwości duchowej odnowy narodu

⁶⁰ B. Siwek, A. Zajączkowski, *Wychowanie obywatelskie w szkole podstawowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.

⁶¹ R. Piwowarski, *Aktywność i postawy obywatelskie – przejawami demokracji i współczesnego patriotyzmu*, [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, red. E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska, Wyd. Trans Humana, Białystok 2009, s. 315.

szukać należy poza organizacją państwa⁶². W okresie transformacji obywatelskość powiązano jednak z organizacją państwa, wiążąc jej idee z demokracją przedstawicielską.

Sama koncepcja społeczeństwa obywatelskiego była postrzegana jako sposób na przezwycięzenie syndromu *homo sovieticus*. Jednym z narzędzi jego budowania miała być edukacja obywatelska. Wraz z upadkiem systemu komunistycznego postawiono przed nią zadanie budowania nowego państwa, różniącego się od poprzedniego ustroju pluralizmem i demokratyzacją stosunków na linii obywatel – państwo. Fundamentem miało być właśnie społeczeństwo obywatelskie. W podręczniku wiedzy o społeczeństwie dla szkół średnich z 1995 roku czytamy: „Gospodarka rynkowa otwiera drogę do rozwiniętego sektora usług i pojawienia się warstwy średniej (...). Za przemianami na drodze do gospodarki rynkowej i parlamentarnej nie nadążają zmiany w świadomości społecznej (...). Niejednokrotnie rodzi się frustracja, u której podstaw leży rozdźwięk między chęcią życia w kapitalistycznym dobrobycie a rosnącymi obawami przed wiodącą do niego drogą. Wiele grup społecznych nadal oczekuje na dokonywanie przez państwo takiego podziału dochodu narodowego, w którego wyniku te grupy osiągnęłyby większe korzyści. Z trudem następuje zmiana zachowań, choć konieczna w procesie dokonujących się przeobrażeń. Coraz częściej jednak pojawia się skłonność do ponoszenia ryzyka i chęci konkurowania”⁶³.

W przytoczonym tu obszernym fragmencie widoczna jest bardzo silna identyfikacja zmian o charakterze demokratycznym ze zmianami w sferze gospodarki oraz zabieg, który Michał Buchowski określa jako wewnętrzną orientalizację społeczną względem osób określanych w popularnym dyskursie jako przegrani transformacji⁶⁴. Zdaniem autora tekstu, zmiany są nieuniknione, związane z postępem, rozwojem społeczeństwa, jego zróżnicowaniem. Określane są za pomocą takich słów, jak: dobrobyt czy konieczność. Są również przedstawiane jako warunek rozwoju społecznego. Rozumienie obywatelskości było zatem zanurzone w dwóch nurtach – wywodzącym się z Solidarności nurcie etycznym oraz wchodzącym już w dyskursie przedsiębiorczości.

Przywołana analiza fragmentu podręcznika do wiedzy o społeczeństwie prezentuje typ dyskursu charakterystyczny dla okresu transfor-

⁶² L. Koczanowicz, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 57.

⁶³ *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkoły średniej*, red. K.A. Wojtaszczyk, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 135.

⁶⁴ M. Buchowski, *Widmo orientalizmu w Europie. Od egzotycznego Innego do napiętnowanego swojego*, „Recykling Idei” 2008, nr 10, s. 100.

macji⁶⁵. Współczesne dyskursy edukacji obywatelskiej koncentrują się najczęściej wokół badania kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów i nauczycieli oraz kompetencji angażowania się w działania obywatelskie czy też szeroko pojętą partycypację społeczną⁶⁶. Carol N. Hahn pokazuje w tym kontekście, że dominujące obecnie ujęcia edukacji obywatelskiej tworzone są w paradygmacie konstruktywistycznym i pozycjonują uczniów jako aktywnych twórców znaczeń⁶⁷. Podejście to, w przeciwieństwie do paradygmatu politycznej socjalizacji, nie definiuje obywatelstwa wyłącznie w kategoriach formalnych i prawnych. Obywatel jest tutaj postrzegany jako podmiot aktywny i zainteresowany partycypacją. Warto przytoczyć również badania Gerta Biesty, który analizując współczesne modele edukacji obywatelskiej, pisze, że powodują one wytworzenie indywidualistycznych wzorów obywatelskiej aktywności, będących formą tożsamości zaangażowanej, której rola polega na byciu swobodną terapią⁶⁸.

Wydaje się, że takie ujęcia stoją w sprzeczności z uczestnictwem w ruchu patriotycznym, mającym dużą możliwość wytwarzania wspólnoty oraz oddziaływania na emocje. Dzieje się tak, pomimo iż obecnie coraz częściej mówić możemy o obywatelstwie postnarodowym, tworzącym się w transnarodowych przestrzeniach⁶⁹. Wychowanie „narodowych obywateli” (*national citizens*) w dalszym ciągu jest istotną i wpływową częścią współczesnych dyskursów edukacyjnych w państwach narodowych⁷⁰. Z tego też względu procesy te w dalszym ciągu powinny leżeć w sferze zainteresowań pedagogiki. Mam tutaj na myśli szczególnie analizę funkcjonujących modeli obywatelstwa w świetle ich kulturowych, politycznych i ideologicznych kontekstów. Na postulat ten odpowiada w dużej mierze pedagogika postkolonialna, w której najważniejszym zadaniem edukacji

⁶⁵ M. Popow, *Postcolonial Central Europe. Domination and subordination. The example of Poland*, *The KULT*, „Journal for Nordic Postcolonial Studies at Roskilde University” 2015, nr 12, s. 103.

⁶⁶ J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, W. Schulz, *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA Secretariat, Amsterdam 2001.

⁶⁷ C.N. Hahn, *Comparative civic education research what we know and what we need to know*, „Citizenship Teaching and Learning” 2010, vol. 6, nr 1, s. 6.

⁶⁸ G.J.J. Biesta, *European Citizenship and Higher Education*, [w:] idem, *Learning Democracy in School and Society. Education Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2011, s. 39.

⁶⁹ Por. S. Vertovec, *Transnarodowość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

⁷⁰ K. Mitchell, *Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan*, „Transactions of the Institute of British Geographers” 2004, 28(4), s. 388.

jest walka z binarnymi opozycjami, których kształtowanie jest wyrazem dominacji klasowej, rasowej i płciowej. Postkolonialni nauczyciele mają za zadanie dekonstruować koncepcje odwiecznej walki pomiędzy różnymi grupami – normalnymi obywatelami i zaliczanymi do grup patologicznych, rządzącymi i rządzonymi, wygranymi i przegranymi⁷¹. Przykładami takich opozycji może być dyskurs na temat wygranych i przegranych transformacji ustrojowej.

W obszarze zainteresowań pedagogiki postkolonialnej leży między innymi, w jaki sposób poszczególne teksty, ideologie, tożsamości są definiowane/artkułowane przez określone praktyki społeczne, stając się w ten sposób ogólnie przyjętymi i nieuniknionymi. Pedagogów postkolonialnych interesuje więc, co powoduje, że pewne ideologie są w szkole legitymizowane i zyskują powszechną aprobatę wśród uczniów i nauczycieli.

Wysuwany jest również postulat dekonstruowania tożsamości. Pod względem symbolicznym są one konstruowane w różnych miejscach (na przykład szkoła, rodzina, miejsce pracy), gdzie wypełniamy określone role, te natomiast również konstruowane są społecznie. Stąd też postulat stworzenia przestrzeni dla rozwoju innych, alternatywnych, tożsamości oraz narracji.

Istotne w kontekście mojej pracy jest postkolonialne ujęcie tożsamości jako społecznie konstruowanej czy wręcz produkowanej w różnych przestrzeniach, w tym poprzez tekst. Równocześnie w stosunku do tekstu, lub też szerzej, dyskursu, postkolonializm zwraca uwagę na wiążącą się z nim niemożliwość. Wszelkie próby wyrażenia cudzej tożsamości skazane są na niepowodzenie. Chcąc bowiem mówić o Innych, lub ich w imieniu, czy też reprezentować ich, musimy liczyć się z tym, że w rzeczywistości ich wykluczamy. Niemożliwe jest uchwycenie świadomości kolonizowanego. Zawsze bowiem zamiast autentycznego głosu Innych, przekazujemy swoje o nich wyobrażenie. Ono natomiast, podobnie jak wiedza, którą tworzymy, kształtuje się w konkretnej sytuacji politycznej i społecznej. Najbardziej pożądanym wobec tego działaniem jest więc rezygnacja z mówienia o wykluczonych oraz w ich imieniu. Gayatri Spivak uważa, że nie należy zastępować utraconej w ten sposób figury kolonizowanego, lecz raczej nauczyć się „prezentować siebie”⁷². O wykluczonych możemy więc mówić wyłącznie z własnej perspektywy, co więcej, mówić możemy wyłącznie o tym, co znamy. To ważne przesłanie dla pedagogiki postkolonialnej, albowiem oznacza, że jedynym autentycznym głosem

⁷¹ G.Ch. Spivak, *Neocolonialism...*, op. cit., s. 150.

⁷² Ibidem.

Innego w edukacji będzie jego własny głos. Celem zatem pedagogiki postkolonialnej będzie stworzenie przestrzeni, aby głos ten mógł zostać wyrażony.

Można przyjąć, że przedstawiona tu przeze mnie w zarysie pedagogika postkolonialna, a raczej pedagogia postkolonialna, wpisuje się w szersze pojęcie pedagogicznych studiów kulturowych, sytuujących procesy kształtowania tożsamości narodowej w edukacji formalnej w kontekście szeroko pojętego kontekstu kulturowego, w jakim funkcjonuje szkoła.

Krytyczna analiza procesów tożsamościowych wiąże się również z globalizacją. Zbyszko Melosik pisze, że współcześnie mamy do czynienia z tzw. globalnym nastolatkiem. Jego tożsamość w mniejszym niż wcześniej stopniu kształtowana jest przez wartości narodowe i państwowe, w większym natomiast przez media, kulturę popularną i konsumpcjonizm⁷³. Zwraca on również uwagę, że wielkomięską młodzież z klasy średniej w skali globalnej cechują podobna tożsamość i styl życia⁷⁴.

Równocześnie młodzież, podobnie jak inni uczestnicy procesu globalizacji, doświadcza pewnego rodzaju ambiwalencji, wynikającej z wieloznaczności i niepewności współczesnego świata⁷⁵. Sytuacja ta zmusza do podejmowania wyborów, w tym wyborów związanych z przynależnością i identyfikacją z określoną kulturą oraz grupą narodową. Gdy wybór ten zorganizowany jest wokół tego, co nieobecne, a więc wykluczeń z dyskursu narodowego, staje się on zawężony.

Poszerzenie wachlarza możliwych identyfikacji w dyskursie narodowym możliwe jest tylko przy zwiększonym dostępie do zróżnicowanych dyskursów mieszczących się w ramach dyskursu narodowego, a to warunkowane jest przez dostęp do wiedzy. Uczestnicząc w globalnej kulturze czy też, jak chce Ulf Hannerz, globalnej ekumenie, doświadczamy równocześnie zróżnicowanego dostępu do wiedzy. Jak przekonuje Michael W. Apple, wiedza szkolna jest kulturową odpowiedzią na potrzeby systemu kapitalistycznego⁷⁶. Może być ona zatem rozpatrywana jako środek upowszechniania wiedzy o świecie, budowanej na podstawie określonej hierarchii społecznej.

Chcąc zatem dociec, z jakiego rodzaju hierarchiami mamy do czynienia, potrzebujemy specjalnych narzędzi do interpretacji dyskursu edu-

⁷³ Z. Melosik, *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*, [w:] *Media – edukacja – kultura: w stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Wyd. PTTiME, Poznań–Rzeszów 2012, s. 40.

⁷⁴ Ibidem, s. 41.

⁷⁵ A. Cybal-Michalska, *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*, Wydawnictwo WSH, Leszno–Poznań 2006, s. 13.

⁷⁶ M.W. Apple, *Education and Power*, Routledge, London–New York 1995, s. 41.

cyjnego. W odpowiedzi na ten postulat Vanessa Andreotti proponuje użycie metafory „soczewek”, którą stosuje zamiast słowa „teoria”. Ma ono podkreślić rolę teorii jako narzędzia służącego do myślenia, a nie do opisywania prawdy. To rodzaj analizy pedagogicznej, lub też heurystycznej, która skupiona jest na analizie relacji pomiędzy procesami produkcji wiedzy oraz relacjami władzy. Dąży również do „zidentyfikowania eurocentrycznych, paternalistycznych, odpolitycznionych, ahistorycznych oraz hegemonicznych tendencji (lub założeń dotyczących kulturowej supremacji), oraz ich wpływu na dyskursywną produkcję «Ja» i «Innego» w ramach dyskursów instytucjonalnych”⁷⁷. Zaproponowana przez Andreotti rama opiera się zatem na trzech filarach: dyskursie, kulturze oraz założeniu o nierównym podziale władzy. Tak rozpatrywana dekonstrukcja wiedzy szkolnej może służyć nie tylko poznaniu społecznych mechanizmów jej konstruowania, ale również zmianie społecznej, która jest przecież jednym z celów pedagogiki krytycznej oraz emancypacyjnej.

Sama zmiana społeczna jest często projektowana jako swego rodzaju stan idealny lub też wręcz utopia, którą, jak pisał Paulo Freire, osiągnąć można poprzez edukację ku demokracji oraz wyzwoleniu⁷⁸. W podobnym do wspomnianego badacza tonie wypowiadają się teoretycy postkolonialni, twierdząc, że bez myślenia o utopii wyzwolenie jest niemożliwe⁷⁹. Według Billa Ashcrofta tylko polityczna oraz kulturowa utopia, możliwa dzięki nadziei, pozwala na tworzenie wyobrażonej przyszłości⁸⁰. Postkolonialne myślenie o utopii staje się również napędem i celem postkolonialnej pedagogiki.

W tym kontekście chciałabym zwrócić uwagę na koncepcję edukacji jako refleksyjnego dialogu, rozumianą w paradygmacie krytycznym. Propozycja ta, nienowa przecież na gruncie pedagogicznym, zakłada dialog, którego celem jest zrozumienie drugiej osoby oraz nastawienie na zrozumienie samego siebie, a przede wszystkim pozycji, z jakiej występuje się jako uczestnik dialogu. Tego typu głęboka refleksyjność oraz samoświadomość wiąże się ściśle ze sposobem komunikowania.

Carmen Werder łączy przytoczoną tu koncepcję dialogu z retoryką, a dokładnie z metaforami, jakich używamy, mówiąc o koncepcjach edu-

⁷⁷ V. Andreotti, *Actionable Postcolonial Theory in Education*, Palgrave Macmillan, New York 2011, s. 58.

⁷⁸ C.A. Torres, *Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham–Boulder–New York–Oxford 1998, s. 164.

⁷⁹ B. Ashcroft, *The ambiguous necessity of utopia: post-colonial literatures and the persistence of hope*, „Social Alternatives” 2009, 28(3), s. 8-14.

⁸⁰ Ibidem, s. 14.

kacyjnych, takich jak na przykład edukacja obywatelska⁸¹. Według niej powodzenie edukacji rozumianej jako refleksyjny dialog musi uwzględniać autorefleksyjność na temat używanych przez jednostkę metafor. Metafory bowiem pozwalają wejrzeć w sposób, w jaki myślimy, a więc w konsekwencji, jakich dyskursów używamy, komunikując się. Postulat autoświadomości dotyczącej używanych metafor, jaki wysuwa Carmen Werder, łączy z jednej strony utopijne postulatory pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej, z drugiej jednak przenosi nas w stronę refleksji na temat wagi procesów retorycznych dla kształtowania dyskursu edukacyjnego oraz, w szerszej perspektywie, dla procesów kształtowania tożsamości. Będą one przedmiotem refleksji w dalszych rozdziałach mojej pracy.

1.3. Podręczniki szkolne jako przedmiot badań tożsamościowych

Jako przedmiot analizy wybrałam podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego, ponieważ ze względu na zawarty w nich materiał, będący rodzajem szkicu na temat historii kultury, zagadnienie wizerunku polskości wydaje się szczególnie interesujące. Obraz świata wyłaniający się z podręcznika do kształcenia literacko-kulturowego jest wypadkową współczesnego autorowi stanu wiedzy o kulturze, stosowanej aktualnie metodologii literaturoznawczej, koncepcji dydaktycznej oraz tego, co aktualnie w tradycji kulturowej uznawane jest za szczególnie istotne⁸².

Tradycyjnie analizy podręczników szkolnych zaliczają się do analiz deskryptywnych, porównawczych oraz formalnych⁸³. W ostatnich kilkunastu latach badania nad podręcznikami szkolnymi poszerzyły się o perspektywę związaną z badaniem mediów edukacyjnych (*educational media research*), które wpisują się w tradycję hermeneutycznej interpretacji tekstu. W tej formule badania nad podręcznikami szkolnymi kon-

⁸¹ C. Werder, *Fostering Self-Authorship for Citizenship. Telling Metaphors in Dialogue*, [w:] *Citizenship across the Curriculum*, red. M.B. Smith, R.S. Nowacek, J.L. Bernstein, Indiana University Press, Bloomington 2010, s. 64-68.

⁸² B. Gromadzka, *Podręczniki szkolne do literatury jako narzędzie wprowadzania w tradycję. Na podstawie podręczników do romantyzmu wydanych po 1945 roku*, Biblioteka Literacka Poznańskich Studiów Polonistycznych, t. 42, Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 2006, s. 49.

⁸³ B. Koszewska, *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, cyt. za: T. Hrehovcik, *Evaluation of Foreign Language Textbooks. Theoretical and Methodological Considerations*, Univeristy of Presov, Presov 2002, s. 33.

centrują się, z jednej strony na zagadnieniach dydaktycznych⁸⁴, z drugiej na badaniach krytycznych, których celem jest rekonstrukcja oraz analiza wizerunków. W dalszej perspektywie natomiast na społecznych relacjach władzy, odzwierciedlanych w podręczniku⁸⁵. Te ostatnie najczęściej koncentrują się wokół analizy treści, ukrytego programu oraz jawnego programu artykułowanego w podręcznikach⁸⁶.

Istotnym wątkiem jest też analiza procesów stojących za produkcją oraz dopuszczeniem podręczników⁸⁷ oraz analizy dotyczące tak zwanych wojen o podręczniki (*textbooks struggles*), a więc konfliktów społecznych dotyczących treści publikowanych w podręcznikach⁸⁸. Ważną rolę w badaniach nad podręcznikami odgrywają poststrukturalistyczne analizy związane z procesami tożsamościowymi. Szczególnie intensywnie perspektywa ta rozwijana jest w zakresie badań nad podręcznikami oraz materiałami dydaktycznymi do nauczania języków obcych⁸⁹. Istotną częścią badań nad mediami edukacyjnymi są również analizy związane z praktykami pamięci oraz upamiętniania, będące rodzajem krytycznych rekonstrukcji dyskursu historycznego⁹⁰.

Michael W. Apple zauważa, że podręczniki szkolne prezentują, poprzez swoją zawartość i formę, konkretne przedstawienia rzeczywistości, poszczególne sposoby selekcji i organizowania wiedzy. Są realizacją tak zwanej tradycji selektywnej – czyjegoś wyboru, czyjejś wizji tego, czym jest legitymizowana wiedza i kultura⁹¹. Apple zauważa: „jako część programu nauczania, biorą one udział (podręczniki – M.P.) co najmniej

⁸⁴ Przykładem może być pozycja: J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.

⁸⁵ Por. E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1-2; D. Pankowska, *Obraz systemu ról płciowych w podręcznikach – analiza porównawcza*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2005, 1/1; E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych...*, op. cit.

⁸⁶ T.J. Scrase, *Image, Ideology and Inequality. Cultural Domination, Hegemony and Schooling in India*, Sage, New Delhi 1993, s. 62.

⁸⁷ Interesującą analizą z tego zakresu jest tekst Ayman K. Agbaria, *Civic Education for the Palestinians in Israel*, [w:] *Citizenship, Education, and Social Conflict*, op. cit., s. 217-237.

⁸⁸ R. Lerner, A.K. Nagau, S. Rothman, *Molding the Good Citizen. The Politics of High School History Texts*, Preager Publishers, Westport–Connecticut–London 1995.

⁸⁹ Por. A. Pavlenko, *Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches*, „Critical Pedagogies and Language Learning” 2004, 5(2), s. 53-71.

⁹⁰ Por. H. Schissler, Y.N. Soysal, *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*, Berghahn Books, New York–Oxford 2005.

⁹¹ M.W. Apple, *Cultural politics and the text*, [w:] *Official Knowledge*, 2nd ed., Routledge, London 2000, s. 182.

w procesie organizacji systemu wiedzy społeczeństwa. Uczestniczą one w kreowaniu tego, co społeczeństwo uznaje za uprawomocnione i prawdziwe. Pomagają ustanowić kanon prawdziwości i, jako takie, pomagają odтворzyć odniesienia do tego, czym naprawdę są wiedza, kultura, wierzenia, moralność⁹².

Podręczniki biorą zatem udział w kształtowaniu społecznej wiedzy na temat tego, co uznawane jest za obowiązujące i prawdziwe. Uczestnicząc w procesach uprawomocniania, będą jednym z najważniejszych punktów odniesienia w stosunku do tego, czym w danym społeczeństwie są wiedza, kultura, wierzenia czy moralność⁹³.

Ta funkcja podręczników sprawia, że odgrywają one istotną rolę w procesach budowania tożsamości. Laura Hein i Mark Selden twierdzą, że podręczniki, zwłaszcza historyczne i z zakresu kultury, legitymizują to, jak w danym społeczeństwie rozumie się kategorię narodu, bycie dobrym obywatelem, a także determinują zbiorową wyobraźnię⁹⁴. Jak pisze Eva Zamojska, rola przypisywana podręcznikom w danym społeczeństwie może być rozpatrywana jako jeden ze wskaźników realizacji określonych ideologii edukacyjnych⁹⁵: „Wbrew założeniom różnych reformatorskich nurtów w pedagogice, rola podręczników w procesach edukacyjnych (a zwłaszcza w edukacji szkolnej) nie zmniejszyła się. Podręczniki nie są tylko jednym z głównych środków dydaktycznych, lecz stanowią także specyficzne teksty kultury. Są elementem dyskursu edukacyjnego i szerszej dyskursu społecznego. Są dla uczniów źródłem wiedzy o świecie, o takim świecie, jakim, zgodnie z wolą dorosłych, młodsze pokolenie miało go widzieć i akceptować⁹⁶”.

W kontekście analizy podręczników zarysować można sytuację, w której szkoła poprzez podręczniki szkolne transmituje określone wzorce kulturowe, przyjęte w danym momencie społecznym w myśleniu o społeczeństwie i narodzie, reprodukując nie tylko wzorce zachowań, ale również strukturę społeczną. Posługując się narzędziami teorii Stanisława Ossowskiego, można stwierdzić, że podręczniki, podobnie jak radio, telewizja, Internet czy literatura, należą do metod uprywatnienia ideologicznej ojczyzny, a więc zmniejszenia dystansu pomiędzy dobrze znaną ojczy-

⁹² Ibidem.

⁹³ M.W. Apple, L.K. Christain-Smith, *The Politics of the Textbook*, [w:] *The Politics of the Textbook*, red. M.W. Apple, L.K. Christain-Smith, Routledge, London–New York 1991, s. 3-4.

⁹⁴ L. Hein, M. Selden, *The Lessons of War, Global Power and Social Change: Censoring History. Citizenship and Memory in Japan, Germany and the United States*, red. L. Hein, M. Selden, An East Gate Book, New York 2000, s. 3.

⁹⁵ E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych...*, op. cit., s. 139.

⁹⁶ Ibidem, s. 9.

zną prywatną a ojczyzną ideologiczną. Dotyczy to zwłaszcza podręczników do kształcenia kulturowego, które posługują się elementami kultury narodowej. „Rola, jaką obszar ojczyzny ideologicznej odgrywa w kulturze narodowej, sprawia, że im bardziej jednostka korzysta z dorobku narodowej kultury, tym więcej nici wiąże ją z różnymi punktami ideologicznej ojczyzny, tym żywszy ma obraz jej całości, tym większe poczucie swojskości. Obcowanie z terenem poprzez literaturę, sztukę, tradycję historyczną może wytwarzać stosunek osobisty, który konkuruje niekiedy ze stosunkiem wytworzonym przez długotrwałe bezpośrednie obcowanie”⁹⁷.

Ojczyzna ideologiczna czy też wspólnota wyobrażona, mówiąc słowami Benedicta Andersona, kształtowane są jednak przez różnorodne żądania oraz wyobrażenia. Podobnie dzieje się z zanurzonym w nich dyskursem edukacyjnym, który staje się mediatorem, łączącym uczniów z ojczyzną ideologiczną.

Wobec powyższego współcześnie w badaniach nad mediami edukacyjnymi (*educational media*), w tym nad podręcznikami, coraz częściej postuluje się stosowanie perspektywy pozwalającej uchwycić złożone dyskursy funkcjonujące w ramach szeroko pojętego dyskursu edukacyjnego. Postulatowi temu odpowiada perspektywa intersekcyjności w badaniach nad podręcznikami szkolnymi.

Intersekcyjność, najogólniej rzecz ujmując, to podejście analityczno-badawcze, w którym uznaje się wzajemne przeplatanie się kategorii społecznych oraz kulturowych, a więc takich jak płeć społeczno-kulturowa, etniczność, rasa, stopień sprawności, wiek czy pochodzenie społeczne. Skupia się ona zatem na krytycznej analizie procesu stawiania się „Innym/Inną”. Według Susanne V. Knudsen perspektywa ta może okazać się niezwykle owocna w badaniu procesów konstruowania tożsamości, w tym tożsamości zmarginalizowanych, w dyskursie edukacyjnym, a więc na przykład w podręcznikach szkolnych⁹⁸.

Jak zauważa Knudsen, intersekcyjność znajduje zastosowanie na poziomie analizy procesu normalizacji poprzez figurę „uczniowskości” (*pupilness*), a więc figurę właściwego ucznia, konstruowaną poprzez pozornie neutralne techniki normalizacji, homogenizacji i klasyfikacji⁹⁹.

⁹⁷ S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny...*, op. cit., s. 223.

⁹⁸ S.V. Knudsen, *Intersectionality – A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks*, [w:] *Caught in the Web or Lost in the Textbook*, tom pokonferencyjny 8. Międzynarodowej konferencji IARTEM Association, Caen 2005, red. E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen, M. Horsley, Caen 2006, s. 61-76.

⁹⁹ M.A. Naseem, *The soldier and the seductress: a post structuralist analysis of gendered citizenship through inclusion in and exclusion from language and social studies textbooks in Pakistan*, „International Journal of Inclusive Education” 2006, nr 10.4-5, s. 2, cyt. za S.V. Knudsen, op. cit., s. 69.

W przypadku podręczników techniki te stosowane są w celu włączenia lub też wykluczenia określonych typów tożsamości, które są reprezentowane wśród uczniów, a mimo to nie pojawiają się w podręczniku. Knudsen jako przykład podaje właśnie konstruowanie w dyskursie edukacyjnym tożsamości narodowej, zachodzące na styku takich przesłanek jak pochodzenie narodowe lub etniczne i na przykład klasa społeczna¹⁰⁰. W perspektywie intersekcyjności w badaniach nad dyskursem edukacyjnym podkreśla się, że zarówno narodowość, jak i inne przesłanki, nie są stabilnymi konstruktami, a konstruowane są raczej w procesie, dlatego też powstające wokół nich tożsamości również są niestabilne i wielowymiarowe¹⁰¹.

Analiza podręcznika szkolnego w perspektywie intersekcyjności będzie zatem dokonywana w perspektywie foucaultowskiej rekonstrukcji procesu uprawomocniania wiedzy i władzy, dążąc do zrekonstruowania procesu uprawomocniania normatywnych tożsamości, konstruowanych w podręczniku.

W perspektywie intersekcyjności szczególnego znaczenia nabierają retoryczne procesy konstruowania tożsamości. Wydaje się wręcz, że wobec postulatu dekonstruowania normatywności w dyskursie edukacyjnym ich analiza pozwala wnikać w głębokie pokłady nie tylko artykułowanych dyskursów, ale również stojących za nimi ukrytych przesłanek, wyobrażeń, a przede wszystkim relacji władzy.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Ibidem.

Retoryczne procesy konstruowania tożsamości w kontekście edukacyjnym

2.1. Dyskurs edukacyjny – krótka charakterystyka

Mimo iż w ciągu ostatnich kilkunastu lat ogromną popularność zyskała krytyczna analiza dyskursu, służąca przede wszystkim jako narzędzie analizy dyskursywnego konstruowania społecznych relacji władzy¹⁰², rola zabiegów retorycznych w procesach konstruowania tożsamości indywidualnych i zbiorowych jest w naukach społecznych zbadana jeszcze w niewielkim stopniu. Tymczasem analiza strategii retorycznych, w tym tych, które służą konstruowaniu tożsamości, wskazać może na funkcjonujące, choć nie zawsze uświadomione, wyobrażenia o rzeczywistości społecznej.

Pojęcie dyskursu edukacyjnego jest dobrze opracowane w literaturze przedmiotu. Teresa Hejnicka-Bezwińska definiuje go jako „typ wypowiedzi i wytwarzania wiedzy o edukacji w określonych warunkach historycznych”¹⁰³ i odróżnia od dyskursu nauczania czy też uczenia się. Z kolei w leksykonie *Pedagogika* Bogusław Śliwerski oraz Bogusław Milerski, definiując dyskurs edukacyjny jako z jednej strony uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły wypowiedzi na temat edukacji, rodzaj praktyki komunikatywnej w szkole, a także jako zdarzenie interakcyjne, w ramach którego dochodzi do wymiany komunikatów na temat edukacji¹⁰⁴, wiążą tę kategorię z teorią Michela Foucaulta. Podkreślają, że dyskurs edukacyjny dostarcza schematów i wzorów myślenia o edukacji, a także że jest on przestrzenią wytwarzania podmiotowości osób w ten

¹⁰² B. Jabłońska, *Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2006, nr 1/listopad.

¹⁰³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 239.

¹⁰⁴ B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 50.

dyskurs zaangażowanych, uwarunkowaną dostępem do władzy i wiedzy¹⁰⁵. Takie rozumienie dyskursu edukacyjnego obecne jest przede wszystkim w obszarze pedagogiki krytycznej.

Inną wpływową teorią, w ramach której definiowane jest pojęcie dyskursu na gruncie badań edukacyjnych, jest teoria Pierre'a Bourdieu. Analizuje on dyskurs w kontekście przemocy symbolicznej i relacji władzy. Podstawą funkcjonowania przemocy symbolicznej są według niego akty komunikacyjne, dlatego wskazuje na badanie języka w kontekstach interakcyjnych i strukturalnych. Każda interakcja językowa jest w jego przekonaniu relacją władzy symbolicznej, przez którą realizują się stosunki sił, a każda wymiana językowa zakłada możliwość aktu władzy, zwłaszcza gdy rozmówcy zajmują względem siebie asymetryczne pozycje w dystrybucji odpowiedniego kapitału. Kompetencje językowe, jakie mają jednostki, nie są jedynie umiejętnościami technicznymi, ale ściśle wiążą się ze statusem społecznym. Wniosek z tego, że nie wszystkie sformułowania są w równym stopniu akceptowalne i nie wszyscy rozmówcy są sobie równi. Każda wymiana językowa jest aktem dominacji, ponieważ „jest przez świadomość przyjmowana w odwróconym porządku skutków i przyczyn – pojawia się jako zastosowanie pewnego systemu związków całkowicie wolnego od stosunków władzy”¹⁰⁶. Kategorie konstruowane przez grupy sprawujące władzę są stosowane przez zdominowanych do postrzegania i opisu samej relacji dominacji, czego skutkiem jest widzenie jej jako naturalnej¹⁰⁷.

Jeszcze inaczej dyskurs rozumie Jürgen Habermas. Według niego jest to forma działania komunikacyjnego. Habermas tworzy koncepcję wolnego dyskursu, w którym wszyscy uczestnicy mają równe prawa. Daje również możliwość emancypacji. Jej warunkiem są działania komunikacyjne oparte na prawdziwości, szczerości, słuszności, wiarygodności¹⁰⁸.

2.2. Kategoria dyskursu w teorii Ernesta Laclau i postkolonializmie

Przytoczone powyżej definicje dyskursu stanowią jedynie wycinek ujęć dyskursu obecnych w naukach społecznych. W mojej pracy przyjmuję definicję dyskursu według teorii Ernesta Laclau.

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 16.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 47.

¹⁰⁸ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Laclau zmienił przedmiot badań dyskursywnych, zauważając że kategoria ta zwraca naszą uwagę nie tyle na fakty, ile na „warunki ich możliwości”¹⁰⁹. W książce *Rozum populistyczny* definiuje pojęcie dyskursu w następujący sposób: „dyskurs jest podstawowym obszarem budowania obiektywności jako takiej. Mówiąc o dyskursie (...) nie mam na myśli czegoś, co zasadniczo ogranicza się do sfery mowy i pisma, lecz każdy zespół elementów, w którym konstytutywną rolę odgrywają relacje”¹¹⁰.

Konstruując pojęcie dyskursu, Laclau sięga do teorii Michela Foucaulta, pisząc, że „formacje dyskursywne składają się z powiązanych ze sobą elementów, które w pewnych kontekstach zewnętrznych mogą być oznaczane jako całość (...) Zakładają jednocześnie analogię między systemami językowymi a systemami społecznymi, opierając się na przekonaniu, że w obu typach systemów wszystkie tożsamości mają charakter relacyjny, wszystkie relacje zaś – konieczny”¹¹¹. W ujęciu Laclau: „termin dyskurs nie odnosi się do szczególnego zbioru przedmiotów, lecz do punktu widzenia, z którego można opisać na nowo całość życia społecznego”¹¹². Tożsamość każdego dyskursu jest konstruowana przez to, czym różni się on od innych dyskursów.

Ważnym pojęciem w teorii dyskursu Laclau są praktyki artykulatoryjne (praktyki wiązania). Jest to „proces konstytuowania się punktów węzłowych. Częściowo odpowiedzialnych za wytwarzanie i konstytuowanie znaczeń”¹¹³. Znaczenia zawsze mają charakter otwarty, tak jak to, co społeczne. „Społeczne” konstytuuje się poprzez nadwyżkę znaczenia. Niezależnie od tego, na ile określönemu dyskursowi, powiązanemu z konkretnym projektem politycznym, udaje się zhegemonizować pole dyskursywności, nigdy nie będzie on w stanie powiązać wszystkich elementów znajdujących się w tym polu. Zawsze wyłonią się elementy, w opozycji, do których jest on konstytuowany.

Zgodnie z założeniami teorii Laclau w dyskursie mamy do czynienia z przemieszczaniem elementów językowych i pozajęzykowych, będących w przestrzeni publicznej. „Całe pole społeczne wyznacza sieć procesów,

¹⁰⁹ E. Laclau, *Dyskurs*, [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R. Goodin, P. Pettit, Książka i Wiedza, Warszawa 1998, s. 555, cyt. za L. Rasiński, *Dyskurs i władza. Zarys polityki agonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 15.

¹¹⁰ E. Laclau, *Rozum populistyczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 63.

¹¹¹ Ibidem, s. 159.

¹¹² Cyt. za A. Gąsior-Niemiec, *Teoria dyskursu Laclau i Mouffe jako narzędzie analizy socjologicznej – przypadek dyskursu „osiedli grodzonych”*, [w:] *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, red. A. Horolets, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 297.

¹¹³ Ibidem.

w ramach których wytwarzane jest znaczenie (...), a tradycyjne rozróżnienie między dyskursywnym (tzn. ściśle językowym) i niedyskursywnym (tzn. niejęzykowym) wymiarem rzeczywistości społecznej może zostać uchylone”¹¹⁴.

W teorii dyskursu Laclau każdy potencjalny element rzeczywistości społecznej zanim stanie się „społecznie rzeczywisty”, musi najpierw zostać wyartykułowany w dyskursie i uzyskać sens (tożsamość). Tożsamość stabilizowana jest w ramach dyskursu na zasadzie logiki różnicy i/lub równoważności¹¹⁵. Logika różnicy to wytwarzanie znaczenia (sensu, tożsamości) danego przedmiotu dyskursu przez odróżnienie go od innych przedmiotów, które przedstawione są jako inne, obce, antagonistyczne. Logika równoważności natomiast upowszechnia znaczenie danego przedmiotu dyskursu przez wytworzenie ciągów podobieństwa z innymi przedmiotami, które są przedstawione jako tożsame z nim lub znaczeniowo zbieżne¹¹⁶.

Tak samo dyskursywnie wytwarzane są społeczeństwa czy grupy społeczne. „Formowanie się tożsamości społecznej zawsze pociąga za sobą wskazanie i demarkację Innego, czemu towarzyszy jednoczesny wysiłek, by zwielokrotnić i odbudować jej rdzeń znaczeniowy przez wskazanie możliwie wielu ekwiwalentów, których znaczenie daje się sprowadzić do pewnego wspólnego mianownika”¹¹⁷.

Procesowi wytwarzania grup społecznych towarzyszyć może artykulacja antagonizmów społecznych. Artykulacja taka może być jednak sygnałem, że wzrasta potencjał do wyartykułowania alternatywnych projektów ładu społecznego i porządku politycznego. Aby je unieważnić, zastosowane może zostać wykluczenie Innego (na przykład antagonistycznej grupy społecznej). Inną strategią jest otwarcie dyskursu na polityczną grę o hegemonię, której rezultatem może być tymczasowe domknięcie dyskursu¹¹⁸.

Tymczasowa stabilizacja danego przedmiotu w ramach dyskursu oznacza ustalenie jego społecznej/politycznej tożsamości. W przypadku grup społecznych odbywa się to w wyniku rozstrzygnięcia walki o hegemonię, toczącej się między konkurencyjnymi projektami społecznymi, wyartykułowanymi w ramach tego samego dyskursu. Artykulacja lub seria artykulacji kończy walkę, wytwarza się powszechny konsensus, a hegemoniczny projekt uzyskuje szerokie poparcie¹¹⁹. Zablockowana cza-

¹¹⁴ A. Gąsior-Niemiec, op. cit., s. 296.

¹¹⁵ Ibidem, s. 298.

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Ibidem.

¹¹⁸ Ibidem, s. 298-299.

¹¹⁹ Ibidem, s. 300.

sowo zostaje zatem chaotyczna płynność, która jest cechą charakterystyczną wszystkich systemów społecznych podczas kryzysu i dostarcza podstawy do budowy nowych zbiorowych reprezentacji i całościowych mitów społecznych i politycznych: obrazów idealnego społeczeństwa. Mity społeczne wzmacniają dyskursy hegemoniczne i ułatwiają ich uprą-
womocnianie, na przykład poprzez sieci nośników i korelatów znaczeń hegemonicznych (instytucje, organizacje, regulacje, artefakty, symbole i znaki)¹²⁰.

Jak zauważa Tomasz Szkudlarek, w teorii Laclau kluczowym elementem jest *niepełność* czy też *niemożliwość* społeczeństwa¹²¹. Stabilizacja dyskursu jest bowiem tymczasowa, możliwa do czasu, gdy nie pojawi się kolejne, hegemonizujące go, puste znaczące. Społeczna mobilizacja w opozycji do tego elementu okazuje się nieunikniona. Antagonizm natomiast niezbywalny.

Jedną z ważniejszych w teorii dyskursu Laclau to kategoria metafory, którą nazywa celem (*telos*) metonimii. Jest to moment, w którym przekształcenia w ramach metonimii osiągają swój ostateczny kształt. Ruch od metonimii do metafory to ruch od warunkowej artykulacji do znaczącej przynależności, podporządkowany kategorii hegemonii. Dekonstrukcja hegemonii wiąże się z odwrotnym procesem – przejściem od metafory do metonimii¹²².

Laclau mówi o kontinuum metonimiczno-metaforycznym, w ramach którego zachodzi proces hegemonizacji. Porównuje to do opisanej przez Gramsciego „wojny pozycyjnej”, czyli walki o hegemonię nowej klasy społecznej i w rezultacie, rewolucji¹²³. To walka o samowiedzę, o świadomość polityczną. Hegemonia nastaje, gdy to, co partykularne, staje się uniwersalnym.

Samo pojęcie metafory Laclau w ostatnich pracach zastępuje pojęciem katachrezy, czyli rodzajem metafory, która nie może być zastąpiona przez inny termin. Związek pomiędzy katachrezą a desygnatem jest nierozzerwalny. Dobrze znanym przykładem jest tu *noga od stołu*. Słowa *noga* nie można zastąpić w tym wypadku żadnym innym¹²⁴. Natomiast Pa-

¹²⁰ Ibidem, s. 300-301.

¹²¹ T. Szkudlarek, *Puste, płynne, zepsute i wieloznaczne*, [w:] E. Laclau, *Rozum populistyczny*, op. cit., s. VII.

¹²² E. Laclau, *Articulation and limits of metaphor*, [w:] *A Time for the Humanities. Futurity and the Limits of Autonomy*, red. T. Dean, E. Plonowska Ziarek, J.J. Bono, Fordham University Press, New York 2008, s. 80.

¹²³ T. Szkudlarek, *On nations and children: Rousseau, Poland and European Identity*, „Studies in Philosophy and Education” 2005, s. 26.

¹²⁴ Ibidem.

tricia Parker, opisując logikę tworzenia katachrezy, pisze, że polega ona na adaptowaniu najbliższego dostępnego terminu na opisanie czegoś, co jak do tej pory nie ma swojego terminu¹²⁵. Katachreza to zatem przejęcie terminu, gdy nie ma żadnego innego, metafora natomiast – zastąpienie terminu już istniejącego.

Warto również wspomnieć, że metafora jest istotnym tropem również w teorii postkolonialnej. Gayatri Ch. Spivak mówi o potrzebie oczyszczenia własnych metafor. Według niej metafory używane przez nas do opisu rzeczywistości odzwierciedlają miejsce w hierarchii społecznej, z którego mówimy, a praktyka polityczna powinna doprowadzić do zajrzenia do środka metafory, jej „przepisania”¹²⁶.

Retoryczne procesy konstruowania tożsamości to wątek istotny również dla teorii postkolonialnej. Postkolonialna analiza dyskursu oraz rekonstrukcja dyskursywnie konstruowanych tożsamości ma swoje źródła w foucaultowskim spojrzeniu na historię i kulturę jako przestrzeń produkcji znaczeń. W klasycznej już dla postkolonialnej analizy dyskursu pracy Edwarda Saïda *Orientalizm* metoda czytania tekstu, zastosowana przez Saïda do analizy literatury pięknej, oparta została na teorii dyskursu, zawartej w *Archeologii wiedzy* oraz *Nadzorować i karać*, definiującej dyskurs jako zbiory wypowiedzi o charakterze systemowym¹²⁷.

Badając naukę, rozumianą jako przestrzeń dyskursywną, Foucault dążył do określenia warunków, „dzięki którym podmiot uzyskuje status podmiotu uprawnionego do takiego lub innego poznania”¹²⁸. Badacz analizował tzw. gry prawdy, czyli „uprawdomówienia”, formy, w jakich artykułują się dyskursy uznane za prawdziwe lub fałszywe, przy czym procesy te zachodzą w określonych warunkach i one również stać się powinny przedmiotem analizy¹²⁹.

Rama foucaultowska stała się jedną z podstaw, na których Saïd zbudował swoje czytanie tekstu oraz, szerzej, kultury. *Orientalizm* został zatem opisany przez Edwarda Saïda jako zespół praktyk dyskursywnych,

¹²⁵ P. Parker, *Metaphor and Catachresis*, [w:] *The end of rhetoric. History, theory, practice*, red. J. Bender, D.E. Wellbery, Stanford University Press, Stanford California 1990, s. 60.

¹²⁶ G.Ch. Spivak, *Strategia, tożsamość, pismo*, [w:] *Strategie postkolonialne*, red. S. Harasym, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011, s. 57.

¹²⁷ Definicja pochodzi ze wstępu J. Topolskiego do M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977, s. 10.

¹²⁸ M. Solarska, *Historia zrewoltowana. Pisarstwo historyczne Michela Foucaulta jako diagnoza teraźniejszości i projekt przyszłości*, Instytut Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2006, s. 15-40.

¹²⁹ Ibidem, s. 41.

za pomocą których Zachód politycznie, społecznie, militarnie, ideologicznie, naukowo i artystycznie konstruuje wyobrażony Wschód.

Poddając krytyce naukę Zachodu i jedną z jej dziedzin – orientalistykę, Said zwrócił uwagę na związek pomiędzy nauką a polityką. Jak uzasadniał we *Wprowadzeniu do Orientalizmu*, od wiedzy wymaga się przede wszystkim, aby była apolityczna i bezstronna, tymczasem niemożliwe jest odseparowanie uczonego/uczonej od życia codziennego oraz wpływów klasy społecznej, do której należy. Zgoda na to, że wiedza „prawdziwa” musi być niezaangażowana, przysłania fakt, że jest ona tworzona w określonych warunkach politycznych. Said odwołuje się w tym miejscu do rozróżnienia między społeczeństwem cywilnym i politycznym Antonia Gramsciego. Pierwsze tworzone jest dobrowolnie, a jego częścią są takie struktury, jak szkoła, rodzina czy związek. Drugie tworzone jest przez instytucje państwowe: administrację, wojsko, policję. Społeczeństwo polityczne ma rolę dominującą, a jego wpływy sięgają takich obszarów przynależnych społeczeństwu cywilnemu, jak właśnie wiedza akademicka czy kultura. W ten sposób społeczeństwo polityczne wywiera nacisk na wagę niektórych spraw. Mówić możemy wręcz o hegemonii określonych form kultury¹³⁰.

Teoria postkolonialna jest osadzona w krytyce kultury, szczególnie zaś w krytyce tekstów – swój początek wzięła z krytyki literackiej. Tekst pojmuje się tutaj jako element kultury, będącej areną, na której ścierają się rozmaite postawy polityczne i ideologiczne¹³¹. Tekst jest według Saida zawsze uwikłany w czas, miejsce, okoliczności i społeczeństwo. Przyjmuje za Nietzschem, że tekst jest faktem władzy – każdy tekst wypiera inny albo zajmuje miejsce czegoś innego¹³². Zwycięża zatem silniejszy.

Punkt widzenia, jaki przybiera badacz, ma więc w gruncie rzeczy swoje polityczne źródła. Mimo iż analiza Saida dotyczyła przede wszystkim orientalistyki i uzasadniania przez nią rasowej wyższości Europejczyków i Amerykanów, myśl ta będzie miała poważne znaczenie dla dalszego rozwoju postkolonializmu. Krytyka politycznych podstaw procesu konstruowania wiedzy oraz dominujących dyskursów będzie w niej zajmować odtąd istotne miejsce.

Analiza dyskursu jest w badaniach postkolonialnych dobrze osadzona i charakteryzuje się bogatą tradycją. Warto w tym miejscu wspomnieć prace Edwarda Saida, Gayatri Ch. Spivak, Toni Morrison czy Henry’ego Louisa Gatesa.

¹³⁰ E. Said, *Orientalizm*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008, s. 36-42.

¹³¹ Idem, *Kultura i imperializm...*, op. cit., s. xi.

¹³² Ibidem, s. 41.

W ujęciu postkolonialnym kluczowym zagadnieniem jest przezwyciężanie, ponowne oznaczanie i negocjowanie granic wiedzy, która utwierdza status dominujących narracji, gotowych tożsamości i obiektywnego znaczenia rzeczywistości¹³³. Analiza postkolonialna pyta o to, kto mówi, w jakich warunkach, do kogo oraz jak konstruowana jest wiedza, jak jest ona tłumaczona (*translated*) w poszczególnych wspólnotach, znajdujących się w asymetrycznych relacjach władzy i pomiędzy nimi¹³⁴. Poszukiwany jest nowy język do opisu władzy, historii i kultury. Relacja kolonizatorska musi zostać zdekonstruowana. Podmiot mówiący natomiast zdecentrowany.

Perspektywa postkolonialna zakłada, że dominujące głosy w tekście reprezentują te grupy, które w życiu społecznym dominują w stosunkach ekonomicznych, klasowych, płciowych, rasowych. Ich stanowisko reprezentowane jest kosztem innych. Krytyka postkolonialna odczytuje zatem tekst pod kątem nieobecności, braku reprezentacji lub uproszczonego, stereotypowego wizerunku grup nieobecnych oraz sposobu przedstawiania grup dominujących.

Postkolonializm w stosunku do tekstu, lub też szerzej, dyskursu, zwraca uwagę na wiążącą się z nimi niemożliwość. Chcąc mówić o Innych, lub w ich imieniu, czy też reprezentować ich, musimy liczyć się z tym, że w rzeczywistości ich wykluczamy. Niemożliwe jest uchwycenie świadomości kolonizowanego. Zawsze bowiem zamiast autentycznego głosu Innych przekazujemy swoje wyobrażenie o nich. Ono natomiast, podobnie jak wiedza, którą tworzymy, kształtuje się w konkretnej sytuacji politycznej i społecznej. Najbardziej pożądanym wobec tego działaniem jest więc rezygnacja z mówienia o wykluczonych oraz w ich imieniu. Gayatri Ch. Spivak uważa, że nie należy zastępować utraconej w ten sposób figury kolonizowanego, lecz raczej nauczyć się „prezentować siebie”¹³⁵. O wykluczonych możemy więc mówić wyłącznie z własnej perspektywy, co więcej, mówić możemy wyłącznie o tym, co znamy.

Postkolonializm będzie również wiązał analizę dyskursu z praktyką polityczną. Przywoływana badaczka mówi wprost, że nadmierna teoretyzacja tekstualności, dyskursu oraz rywalizacja pomiędzy poszczególnymi teoretykami zmniejsza użyteczność tego typu analizy oraz prowadzi do „zajmowania stanowisk w czytelni kosztem zajmowania stanowisk na

¹³³ H. Giroux, *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*, Routledge, London–New York 1992, s. 26.

¹³⁴ Ibidem.

¹³⁵ K. Barańska, C. Snochowska-Gonzales, *Wojna chamsko-pańska*, „Recykling Idei” 2008, nr 10, s. 126-127.

ulicach”¹³⁶. Spivak zresztą zamiast o dyskursie woli mówić o tekstualności. Pojęcia te są, jej zdaniem, powiązane, przy czym tekstualność to „moment, w którym produkcja dyskursu czy miejsce języka jako modelu umyka osobie lub zbiorowości zaangażowanej w praktykę, tak że nawet sama tekstualność może stać się po prostu nierówną walką o przestrzeń rozplenienia znaczeń (*dissemination*), która może być przypadkowa lub nie”¹³⁷. Tekstualność jest czymś pomiędzy tekstem i praktyką, a chyba również interpretacją. Jest ona, podobnie jak dyskurs, tworzona za pomocą wiedzy osadzonej w konkretnym kontekście kulturowym.

Jakie konsekwencje dla nadań nad procesami konstruowania tożsamości narodowej mają przytoczone tu procesy? Retoryczne konstruowanie tożsamości zbiorowej w dyskursie edukacyjnym odbywać będzie się analogicznie do innych przestrzeni dyskursywnych. Podobnie również, jak pokazuje Ernesto Laclau, w dyskursie edukacyjnym dochodzić będzie do artykułowania żądań, tymczasowych stabilizacji w ramach dyskursu, a przede wszystkim do artykułowania tożsamości budowanych na zasadzie odróżnienia się od Innych. To oznacza, że dyskurs edukacyjny, niezależnie od intencji uczestniczących w nim podmiotów, zawierać będzie mechanizm wykluczenia tych, którzy w jego ramach nie znajdują identyfikacji.

Zjawisko to ma istotne konsekwencje dla badań pedagogicznych, zwłaszcza dla badań stawiających sobie cel w postaci poszerzania granic społecznej inkluzji w edukacji. Świadomość bowiem, jakie podmioty, lub mówiąc inaczej grupy społeczne, są z dyskursu edukacyjnego wykluczone, pozwala bowiem w bardziej adekwatny sposób kreować ową przestrzeń włączenia. Ukazuje również złożoność, a także nieoczywistość owych procesów.

Zróźnicowanie mechanizmów inkluzji i ekskluzji w dyskursie edukacyjnym, na przykładzie dyskursu narodowego, będzie jednym z przedmiotów kolejnych części mojej pracy.

¹³⁶ G.Ch. Spivak, *Krytyka, feminizm i instytucja*, [w:] G.Ch. Spivak, *Strategie postkolonialne...*, op. cit., s. 7.

¹³⁷ Ibidem, s. 8.

Założenia i metodologia badań własnych

3.1. Projekt badawczy – cele, pytania badawcze

Zrealizowana przeze mnie analiza dotyczy konstruowania dyskursu narodowego w podręcznikach języka polskiego w szkołach gimnazjalnych. W rozprawie doktorskiej pytania badawcze zostały uszczegółowione do pytań o kategorię polskości. W publikacji posługuję się jednak zarówno pojęciem szerszym – „dyskurs narodowy”, jak i węższym znaczeniowo – „polskość”.

Przed projektem badawczym postawione zostało kilka celów:

1. Analiza wizerunków polskości w podręcznikach języka polskiego w gimnazjum.
2. Analiza retorycznych strategii konstruowania polskości w podręcznikach języka polskiego.
3. Zastosowanie krytycznej analizy dyskursu w badaniu konstruowania wizerunku polskości oraz określenie za pomocą tej metody stojących za nim procesów społecznych.
4. Rozwój perspektywy dyskursywnej w badaniach nad podręcznikami szkolnymi.
5. Rozwój perspektywy postkolonialnej w obszarze badań pedagogiki krytycznej oraz międzykulturowej.

Postawione powyżej cele badawcze mają za zadanie nie tylko ukazać fragmentu społecznej rzeczywistości, podlegającego dynamicznym przekształceniom i przedstawienie stojących za nimi procesów społeczno-kulturowych, ale również wytyczenie nowych perspektyw w pedagogicznych badaniach dyskursywnych, zwłaszcza pedagogicznych badań nad procesami konstruowania tożsamości narodowej.

Na podstawie przyjętej perspektywy interpretacyjnej postawione zostały następujące pytania badawcze:

1. Jak przedstawiony jest wizerunek polskości? Jakie dyskursy nadają mu znaczenie? (poziom identyfikacji dyskursów). Za pomocą jakich metafor?
2. Jak wyodrębnione dyskursy łączą się z szerszym kontekstem społeczno-kulturowym?
3. Jaka jest struktura i dynamika konstruowania „totalności” identyfikacji narodowej? Jakie strategie retoryczne/metafory są w to zaangażowane? Jakie symbole („puste znaczące” według Laclau) są w tym celu konstruowane? Jak i dla kogo są one wykluczające?
4. Czy można uzgodnić ze sobą obszary badań tożsamościowych dwóch wpływowych obecnie teorii społecznych – teorii postkolonialnej oraz teorii Ernesta Laclau?

Pytania te dotyczą zarówno kwestii przedstawienia wizerunku polskości, czy też mówiąc szerzej konstruowania dyskursu narodowego i jego wpływu na proces kształtowania tożsamości narodowej, jak i kwestii metodologicznych i interpretacyjnych, takich jak możliwość uzgodnienia teorii stojących u podstaw przyjętej przeze mnie ramy metodologicznej. W pracy będę starała się nakreślić ogólną dynamikę dyskursu narodowego, analizując zaangażowane w jego produkcję strategie retoryczne, a następnie poddać go interpretacji zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi.

3.2. Metody badawcze i charakterystyka materiału badawczego

Przeprowadziłam analizę podręczników stosowanych w szkole gimnazjalnej.

Gimnazjum to ostatni etap kształcenia, który określić możemy jako nieselekcyjny. Kształcenie jest w nim nadal ogólne i obowiązkowe dla wszystkich. Niezależnie od takich czynników, jak status społeczny czy miejsce zamieszkania uczniowie korzystają z tych samych podręczników. Dopiero na kolejnym etapie następuje podział na licea profilowane i ogólne, a zatem zróżnicowanie przekazywanych treści.

Młodzież w szkole gimnazjalnej wchodzi w szczególnie okres rozwoju. Dzieciństwo dobiega końca, następuje natomiast kryzys okresu dojrzewania. Erik Erikson, psycholog osadzony w tradycji psychoanalitycznej, opisuje go poprzez określenie „tożsamość *versus* dyfuzja tożsamości”. Według Eriksona wszystkie zdobyte dotychczas doświadczenia zostają zakwestionowane i uporządkowane na nowo. Dorastająca osoba stoi przed koniecznością ponownego zintegrowania wartości związanych z „ja”, a więc uformowania tożsamości. Procesowi temu zagraża jednak dyfuzja tożsamości związana z lękiem, że proces ten się nie uda. Stąd też okres

ten związany jest z głębokim kryzysem. Erikson zaznacza też, że kryzys ten zbiega się z przemianami fizycznymi, jakich doświadcza nastolatek. Mimo iż istnieje społeczne przyzwolenie na wypróbowywanie różnych ról społecznych, społeczeństwo prędzej czy później zmusza młodą osobę do określenia, którą z ról zamierza ona przyjąć na stałe. Sprawia to, że nastolatek zaczyna koncentrować się na własnym „ja”. Erikson pisze, że zjawisko to może przybrać postać chorobliwą, dziwaczną, opierającą się przede wszystkim na porównaniu siebie z innymi. Może być to obrona przed dyfuzją tożsamości, a więc sposobem na poradzenie sobie z niepewnością co do własnego „ja”¹⁴¹.

Częstym zjawiskiem jest w tym okresie identyfikowanie się z wybranymi postaciami, piosenkarzami, aktorami, silna identyfikacja z grupą, a także nietolerancja względem inności¹⁴². W tym miejscu upatruję szczególnej siły oddziaływania podręcznika gimnazjalnego, który już z programowego założenia kształtować ma postawy. Edukacja polonistyczna jest bowiem jednym z podstawowych obszarów edukacyjnych, poprzez który uczniowie mogą nie tylko redefiniować swoją postawę względem polskości, narodu, ale również nabierać krytycznej świadomości dotyczącej ról społecznych, stereotypów kulturowych i tym podobnych.

Podręczniki są jednym z głównych źródeł wiedzy o świecie przekazywanej w szkole, a tym samym również narzędziem, za pomocą którego uczniom wpajane są w szkole wzorce postaw. Ze względu na etap rozwoju psychofizycznego uczniowie gimnazjum, będący w wieku od 12 do 15 lat, mogą już wprowadzić wykazać się pewną dojrzałością, a także samodzielnością w zdobywaniu informacji. Podręcznik szkolny nie jest dla nich jedynym źródłem informacji. Pozostaje jednak podstawowym narzędziem pracy w szkole oraz podczas samodzielnej pracy ucznia.

Ze względu na obszerny materiał badawczy – na liście podręczników języka polskiego w gimnazjum zatwierdzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej uwzględniających podstawę programową określoną w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17) znajduje się czterdzieści pozycji, z których każda jest serią trzech podręczników do klas I-III¹⁴³, posiadającą swoje wersje do kształcenia literacko-kulturowego oraz językowego – zastosowany został celowy dobór podręczników.

¹⁴¹ K.-J. Tillman, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 197-198.

¹⁴² Ibidem, s. 198.

¹⁴³ Źródło: <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nowepodreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php>, dostęp 2.12.2015.

Wśród nauczycieli języka polskiego w dwudziestu szkołach gimnazjalnych w Gdańsku przeprowadzone zostało badanie ankietowe. Jego celem było wskazanie, które podręczniki były w danym momencie najczęściej używane w szkołach, a tym samym miały największy wpływ na uczniów.

W celu poszerzenia wiedzy na temat używanych w Gdańsku podręczników, badanie ilościowe zostało uzupełnione o zebranie informacji na podstawie list aktualnie obowiązujących podręczników na stronach internetowych szkół, w których nie odbyło się badanie ilościowe. Uzupełnienie to było jednak możliwe tylko w kilku przypadkach, gdzie dostępna była aktualizowana strona internetowa wraz z aktualną listą podręczników.

W wyniku badania ustalono, że w przebadanych szkołach gimnazjalnych używane są następujące tytuły:

1. *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literaturowego i kulturowego*, pod red. M. Chmiel, H. Wilgi, Z. Pomirskiej i P. Doroszewskiego, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2009-2010 (klasa 1-3) (dalej używam skróconej wersji tytułu *Słowa na czasie* lub skrótu SnC).
2. *Świat w słowach i obrazach. Język polski. Gimnazjum*, pod red. W. Bobińskiego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011 (klasa 1-3) (dalej *Świat w słowach i obrazach* lub ŚwSiO).
3. *Język polski. Między nami. Podręcznik do gimnazjum*, pod red. A. Łuczak, E. Prylińskiej i R. Maszki, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2009-2011 (klasa 1-3) (dalej *Między nami* lub MN).

Właściwa analiza podręczników opierać się będzie na badaniu jakościowym – przeprowadzeniu krytycznej analizy dyskursu wyżej wymienionych podręczników. Wstępem do niej, mającym na celu uporządkowanie materiału oraz wyodrębnienie najważniejszych kategorii, które następnie poddane zostaną krytycznej analizie i interpretacji, będzie analiza zawartych w tekstach metafor dokonana zgodnie z teorią metafory pojęciowej George’a Lakoffa i Marka Johnsona, a następnie siedem stopni analizy dyskursu podręczników według metody Jamesa Paula Gee.

3.3. Krytyczna analiza dyskursu – podejście interdyscyplinarne

Analiza dyskursu narodowego, jakiej podjęłam się w pracy, wymagała opracowania narzędzia badawczego, które pozwoli w najpełniejszy sposób zrekonstruować wieloaspektowość dyskursu narodowego, a także od-

powie na wymagania stawiane przez przyjętą przeze mnie ramę teoretyczną. Kierowałam się z jednej strony koniecznością znalezienia narzędzia, które pozwoli uchwycić retoryczne procesy konstruowania tożsamości w analizowanych tekstach, z drugiej natomiast potrzebą odpowiedzi na postulowaną w ostatnich latach intersekcyjność w badaniach nad podręcznikami szkolnymi, a więc takiej ich analizy, która pozostaje wrażliwa na wzajemne relacje pomiędzy poszczególnymi kategoriami społeczno-kulturowymi a konstruowanymi tożsamościami¹⁴⁴.

Jako pierwsze narzędzie metodologiczne przyjęta została kognitywna koncepcja metafory pojęciowej autorstwa George'a Lakoffa i Marka Johnsona.

We wstępie do swojej książki *Metafory w naszym życiu* Lakoff i Johnson piszą: „Dla większości ludzi metafora jest środkiem wyobraźni poetyckiej i ozdobą retoryczną, a więc czymś niezwykle, co w języku codziennym się nie pojawia. Co więcej, powszechnie uważa się metaforę za właściwość języka jedynie, a więc rzecz związaną ze słowami, nie zaś z myślami czy działaniami. Z tego powodu większość ludzi sądzi, że można doskonale obyć się bez metafory. My zaś przeciwnie, odkrywamy obecność metafory w życiu codziennym, nie tylko w języku, lecz też w myślach i czynach. System pojęć, którymi się zwykle posługujemy, by myśleć i działać, jest w swojej istocie metaforyczny.

Pojęcia, które kierują naszym myśleniem, nie są jedynie sprawą intelektu. Kierują one także naszym codziennym postępowaniem, nie wykluczając nawet najbardziej przyziemnych szczegółów. Pojęcia ta nadają kształt temu, co postrzegamy, temu, jak dajemy sobie radę w otaczającym nas świecie i jak odnosimy się do innych ludzi. W ten sposób nasz system pojęć odgrywa główną rolę w określaniu naszej codziennej rzeczywistości. Jeżeli prawdą jest, że nasz system pojęć ma w głównej mierze charakter metaforyczny, to wówczas sposób, w jaki myślimy, to, czego doświadczamy i co czynimy na co dzień, jest w wielkiej mierze sprawą metafory”¹⁴⁵.

Lakoff i Johnson twierdzą, że większa część naszego systemu pojęciowego ma naturę metafor. Stawiają zatem metaforę w centrum ludzkiej komunikacji. Ich teoria stoi w opozycji do gramatyki generatywnej Noama Chomsky'ego.

Najbardziej znanym przykładem ich koncepcji jest analiza metafory ARGUMENTOWANIE TO WOJNA (ARGUMENT IS WAR):

¹⁴⁴ S.V. Knudsen, op. cit., s. 61-76.

¹⁴⁵ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010, s. 30.

ARGUMENTOWANIE TO WOJNA (ARGUMENT IS WAR)

Twoje twierdzenia nie dają się *obronić*.

Zaatakował wszystkie słabe punkty mojego rozumowania.

Jego uwagi krytyczne *trafiły prosto do celu*.

Zburzyłem jego argumentację.

Nigdy nie *wygrałem* z nim sporu.

Nie zgadzasz się? Dobrze, *strzelaj!*

Jeżeli użyjesz tej *strategii*, on cię *pokona*.

Zbił wszystkie moje argumenty¹⁴⁶.

Lakoff i Johnson zauważyli, że mówimy o argumentowaniu w terminach wojennych. Metafora ARGUMENTOWANIE TO WOJNA kształtuje nasze działanie towarzyszące sporom. Nasze działania w czasie argumentowania kształtują się częściowo poprzez pojęcia związane z wojną. Metafora ta jest charakterystyczna dla naszego obszaru kulturowego¹⁴⁷.

W tej teorii metafory mogą uwypuklać lub też ukrywać pewne aspekty pojęć: „Pozwalając nam skupić uwagę na jakimś aspekcie pojęcia (np. bitewnych aspektach argumentowania), pojęcie metaforyczne uniemożliwi nam jednoczesne skupienie uwagi na innych aspektach, niemających związku z daną metaforą”¹⁴⁸. Rozwijając tę myśl, pokazują na przykładzie metafory ARGUMENTOWANIE TO WOJNA, że w trakcie sporu możemy nie zauważyć tych jego aspektów, które mają związek ze współdziałaniem¹⁴⁹.

Struktura pojęć metaforycznych w danej kulturze ma ścisły związek z wartościami występującymi w tej kulturze, oddając wartości czy też powszechne wyobrażenia. Jak twierdzą Lakoff i Johnson, wartościom zawsze przypisywane są priorytety. Myśl tę tłumaczą, posługując się przykładem kupna samochodu oraz spłacania rat. I tak na przykład, w pewnych społecznościach (subkulturach) w USA kupuje się duży samochód, nie troszcząc się o przyszłość, w innych natomiast mały, priorytet dając oszczędzaniu¹⁵⁰.

Teoria metafory pojęciowej kładzie nacisk na stwierdzenie, że metafora odgrywa istotną rolę w pośredniczeniu pomiędzy językiem i światem społecznym. Istnieją metafory, które rozwinęły się w toku trwania kultury (metafory konwencjonalne), a także metafory, które zostały narzucone przez podmioty dominujące w dyskursie publicznym: media, polityków,

¹⁴⁶ Ibidem, s. 31.

¹⁴⁷ Ibidem, s. 30-32.

¹⁴⁸ Ibidem, s. 37.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 38.

¹⁵⁰ Ibidem.

władców¹⁵¹. Z tego też powodu teoria metafory jest często wykorzystywana w badaniach nad retoryką, na przykład do badania przekazów perswazyjnych. Badacze z tego zakresu wykazują, że posługujemy się pewnym skonwencjonalizowanym systemem metafor, który używany może być w celu narzucenia odbiorcy określonego przekazu społecznego, ekonomicznego lub aksjologicznego¹⁵². Przykładem mogą być tu badania Katarzyny Skowronek, która analizowała listy Episkopatu Polski, wykazując użycie takich metafor, jak: alkoholizm-choroba, alkoholizm-katastrofa i alkoholizm-bestia¹⁵³.

Zaproponowana przez Lakoffa i Johnsona koncepcja analizy metafor ma w mojej pracy wyłącznie charakter narzędzia. Z tego też powodu narzędzie to w procesie analizy będzie modyfikowane, a wyodrębnione metafory poddane interpretacji zgodnie z przyjętą ramą teoretyczną.

Analiza metafor pojęciowych została w niniejszej książce połączona z krytyczną analizą dyskursu, która w najpopularniejszym ujęciu koncentruje się na demaskowaniu nierówności społecznych, umacnianych poprzez język oraz działa na rzecz emancypacji grup dyskryminowanych, które są z udziału w dyskursie wykluczane lub marginalizowane¹⁵⁴. Swoją koncepcję analizy dyskursu opieram na pracach trzech teoretyków – Normana Fairclough, Jamesa Paula Gee i Edwarda Saida.

Na podstawie prac Normana Fairclough przyjmuję, że analiza dyskursu obejmuje nie tylko tekst, ale również pozostałe elementy działań społecznych. Fairclough wraz z Eve Chiapello określa to jako podejście transdyscyplinarne w analizie dyskursu. Zakłada ono zbliżenie oraz ukazanie, w jaki sposób dialog pomiędzy różnymi dyscyplinami i tradycjami badawczymi może prowadzić do bogatszego opisanie analizowanego dyskursu¹⁵⁵. Podobną strategię zastosowałam w mojej pracy, łącząc pedagogiczne badania nad dyskursem z perspektywą lingwistyki kognitywnej, antropologii, elementów socjologii oraz filozofii.

Praca Jamesa Paula Gee z kolei znalazła odzwierciedlenie w rozumieniu dyskursu złożonego z kilku oddziałujących na siebie obszarów. Taka perspektywa pozwala na całościowe przyjrzenie się dyskursowi narodowemu nie tylko w obrębie samego tekstu, ale również w obrębie oto-

¹⁵¹ Ibidem, s. 55.

¹⁵² A. Kominek, *Metafory prawa moralnego w dyskursie religijno-etycznym. Studium lingwistyczno-kognitywne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009, s. 51.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ A. Woynarowska, *Niepelnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 101.

¹⁵⁵ E. Chiapello, N. Fairclough, op. cit., s. 374.

czenia społecznego, w którym powstał i funkcjonuje. Dzięki temu możliwa będzie interpretacja uzyskanych wyników badań w świetle teorii Ernesta Laclau i postkolonializmu, a więc ich analiza na poziomie systemu społecznego.

James Paul Gee w swojej książce *Introduction to discourse analysis* nie ustosunkowuje się wprost do krytycznej analizy dyskursu. We wstępie pisze, że zaproponowane przez niego podejście jest jednym z wielu, obok, między innymi, podejścia Normana Fairclough. Specyfika badań nad dyskursem sprawia jednak, że, podobnie jak inne, nie jest to jedyne słuszne podejście, lecz raczej jedna z możliwych perspektyw¹⁵⁶. Co więcej, deklaruje on, że podejście, które przedstawia, czerpie z pozostałych. Gee stara się połączyć podejście kognitywne i społeczne, a także metodę i teorię, które jego zdaniem są nieodłączne. Z tego też powodu praca Gee istotna będzie dla mojej analizy nie tylko na poziomie myślenia o tekście i dyskursie, ale również na poziomie analizy. Zaproponowane przez niego siedem stopni analizy dyskursu stanie się w części poświęconej przedstawieniu wyników badań własnych metodą analizy, wyznaczającą kolejne jej kroki.

Wpływ Edwarda Saida na niniejszą książkę polega z kolei na specyficznym czytaniu tekstu, które on sam w *Orientalizmie* określa jako strategiczną kreację. Polega ona na analizowaniu powiązań między tekstami oraz grupami tekstów, a nawet ich gatunków w celu prześledzenia, w jaki sposób osiągają one pewnego rodzaju moc wtórną w kulturze¹⁵⁷. Said w swoich analizach dążył do przedstawienia całości związków pomiędzy tekstem, jego odbiorcą, kontekstem instytucjonalnym i społecznym, w jakim powstaje, a także rzeczywistością, jaką przedstawia. Jak pisał we wstępie do *Orientalizmu*, instytucjonalna obecność pewnych wątków, dyskursów nadaje im siłę i władzę¹⁵⁸. Podobnie jest z treściami przekazywanymi poprzez podręczniki szkolne, które mają instytucjonalne umocowanie.

Inspiracja pracami Saida oznacza również pewien sposób czytania tekstu, który określiłabym jako interpretatywny. Tekst rozumiany jako wytwór kultury jest w takim ujęciu „rodzajem areny, na której ścierają się ze sobą różne postawy polityczne i ideologiczne”¹⁵⁹. Samo jego odczytanie osadzone jest w tradycji filologicznej, a równocześnie antyfilologicznej, odrzucając koncentrowanie się na literackich formach, w miejsce cze-

¹⁵⁶ J.P. Gee, *An introduction to discourse analysis*, Routledge, London–New York, Taylor&Francis e-Library, s. 5.

¹⁵⁷ E. Said, *Orientalizm*, op. cit., s. 54.

¹⁵⁸ Ibidem.

¹⁵⁹ E. Said, *Kultura i imperializm*, op. cit., s. xiii.

go wprowadzone zostaje czytanie narracji jako sposobu przedstawienia świata. Jak pisał badacz w *Kulturze i imperializmie* „narracja jest (...) metodą, za pomocą której ludy skolonizowane potwierdzają własną tożsamość i istnienie własnej historii (...). Jak stwierdził pewien krytyk, same narody są tak naprawdę narracjami. Moc snucia opowieści, lub też blokowania innych opowieści, jest czynnikiem niezwykle ważnym dla kultury i imperializmu i tworzy pomiędzy nimi jedno z głównych połączeń”¹⁶⁰.

Perspektywa analizy dyskursu, jaką przyjąłem, zakłada zatem odczytanie i interpretację tekstu podręczników w szerokim kontekście zmian społecznych oraz przekształceń w zakresie polityki tożsamościowej państwa. Jest ona zarazem rodzajem subiektywnej interpretacji tych zjawisk. Podyktowała ona również wybór odpowiedniego narzędzia analizy dyskursu. Zastosowana została metoda opracowana przez Jamesa Paula Gee, który w książce *An introduction to discourse analysis* zauważa, że w procesie komunikacji nieustannie budujemy i przebudowujemy słowa. Robimy to nie tylko poprzez język, ale poprzez język będący w interakcji z działaniami, pozajęzykowymi systemami symboli, obiektami, narzędziami, technologiami, dystynktywnymi sposobami myślenia, ocenami, uczuciami i wierzeniami. Według Gee język jest zawsze aktywnym procesem budowania¹⁶¹.

W teorii zaproponowanej przez Gee proces komunikacji składa się z siedmiu poziomów lub też siedmiu poziomów rzeczywistości. Gee nazywa je siedmioma stopniami budowy dyskursu. Są to:

- 1) znaczenie – poziom, w którym badacz dyskursu powinien zapytać: „Jak oraz w jaki sposób dana wypowiedź językowa jest używana, aby nadać lub nie określonym rzeczom znaczenie?”,
- 2) czynności – poziom, na którym pytamy: „Jakie działania włączone są w proces komunikacji?”,
- 3) tożsamości – „Jakie tożsamości aktywnie włączone są w proces komunikacji?”,
- 4) relacje – „Jakich relacji z innymi podmiotami wymaga ta wypowiedź językowa?”,
- 5) dystrybucja dóbr społecznych – „Jaka perspektywa korzystania z dóbr publicznych przedstawiona jest w tej wypowiedzi językowej? Czy to, co przedstawione, jest w wypowiedzi rozumiane jako normalne, dobre, właściwe, poprawne, cenne, typowe, takie, jak być powinno, czy ma wysoki, czy niski status?”,

¹⁶⁰ Ibidem, s. x-xi.

¹⁶¹ J.P. Gee, op. cit., s. 10.

- 6) połączenia – „W jaki sposób poprzez wypowiedź językową rzeczy są ze sobą łączone lub rozłączane? Czy są przedstawione jako związane ze sobą, czy też nie?”,
- 7) systemy znaków i wiedza – „W jaki sposób dana wypowiedź językowa uprzywilejowuje lub deprecjonuje określone systemy znaków (na przykład: hiszpański a angielski, język techniczny a język codzienny, słowa a wyobrażenia, słowa a formuły matematyczne), różne typy wiedzy lub wierzeń, lub prawo do wiedzy czy wierzenia?”¹⁶².

Analiza prowadzona będzie według zaproponowanego przez Gee schematu. Następnie, w części interpretacyjnej, jej wyniki połączone zostaną z wynikami analizy metafor. Będzie to służyło przedstawieniu, w jaki sposób dyskurs na różnych poziomach organizowany jest wokół metafor, a także, jakie inne procesy zachodzą na skutek określonej organizacji dyskursu. Zaproponowana przez Gee struktura pozwala bowiem na wyodrębnienie wielu obszarów, na których dochodzi do ustalenia relacji władzy. W kolejnej części pracy przedstawię wyniki badań własnych, a następnie ich interpretację.

Podsumowując tę część, należy zaznaczyć, że mimo iż krytyczna analiza dyskursu definiowana jest jako z założenia subiektywna, przyjęcie perspektywy postkolonialnej pociąga za sobą kolejne konsekwencje oraz jako taka jest wyzwaniem dla tradycyjnie pojmowanych badań pedagogicznych. Jak wskazuje Vanessa Andreotti, założenie, że język, którym posługujemy się, jest zideologizowaną i niestabilną praktyką dyskursywną, oznaczać może, po pierwsze, że nieabsolutna rzeczywistość nie istnieje, konstruowana jest ona bowiem w języku. Po drugie, zaś, że świat i rzeczywistość społeczna nie mogą być opisane w obiektywnym języku naukowym¹⁶³. W konsekwencji oznacza to, że wszystkie prawdy oraz rzeczywistości, które są rekonstruowane w dyskursie edukacyjnym, są dyskursywnie umocowane w różnorodnych społecznych, kulturowych oraz historycznych kontekstach, a także, że są one interpretatywne, odzwierciedlają bowiem pozycję społeczną tego, kto je formułuje¹⁶⁴. Tego rodzaju badania edukacyjne zakładają zatem przyjęcie perspektywy subiektywności, a także uwzględnienie własnych przekonań, stereotypów oraz bagażu kulturowego badacza. Jak ujmuje to Andreotti: „ćwiczenie w myśleniu krytycznym polega tutaj na uchwyceniu możliwych dyskursywnych źródeł oraz następstw założeń, będących produktami zideologizowanych dyskursów, które tworzą zarówno tekst, jak i podmiotowość osoby inter-

¹⁶² Ibidem, s. 11-13.

¹⁶³ V. Andreotti, op. cit., s. 87.

¹⁶⁴ Ibidem.

pretującej”¹⁶⁵. Przyjęta przeze mnie perspektywa oraz przedstawiona w kolejnych częściach pracy analiza, będąca propozycją interpretacyjną odczytaną za pomocą przyjętych założeń teoretycznych oraz narzędzia badawczego, może zatem wydać się sprzeczna z przyjętymi zasadami praktyki akademickiej.

Dużym wyzwaniem jest dla mnie pogodzenie konieczności zachowania transparentności procesu analizy podręczników oraz wiążące się z tym implikacje metodologiczne. Przeprowadzona analiza wymagała uwzględnienia subiektywności spojrzenia przy równoczesnym zachowaniu rygorów pracy analitycznej.

Przyjmując jednak, zgodnie z paradygmatem krytycznym, niemożliwość tworzenia obiektywnej i niezaangażowanej społecznie wiedzy, uznaję również subiektywność swojego stanowiska. Przyjmuję również, za Vanessą Andreotti, że moja interpretacja dyskursu narodowego jest efektem praktyk dyskursywnych i doświadczeń oraz pozostawiam ją otwartą dla dalszych interpretacji ze strony czytelników¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Ibidem.

¹⁶⁶ Ibidem.

Wyniki badań własnych

4.1. Metafory pojęciowe w dyskursie podręczników języka polskiego w gimnazjum

Na wstępie zaznaczyć należy, że badacze stosujący w swoich pracach analizę metafory pojęciowej zwracają uwagę, że analiza taka, traktująca metaforę jako alternatywne pojęcie, pozwala na opisanie, jak skupia ona informacje, odkrywając cały system pojęć, do jakich metafora nawiązuje. Przy czym wprowadzenie do analizy wyodrębnionych przez nas pojęć zależy od subiektywnego doświadczenia badacza. Należy zatem mieć świadomość, że analiza zawiera interpretację badacza, a nie twierdzenia obiektywne¹⁶³.

Na podstawie analizy materiału wytypowane zostały metafory pojęciowe stosowane do opisu narodu. Metoda polegała na wielokrotnym czytaniu analizowanego materiału i pogrupowaniu wyrażen metaforycznych według kategorii powstałych na etapie wielokrotnego czytania. Na potrzeby mojej analizy zaadaptowałam odpowiednie typy metafor, wskazanych przez Lakoffa i Johnsona, wraz z przyjętym przez nich zapisem majuskułą. Niektóre, jak na przykład metafora POLSKA TO BUDYNEK, zostały zmodyfikowane. Część opisanych poniżej metafor, zwłaszcza dotyczących kultury polskiej, została wyodrębniona przeze mnie i ma zastosowanie wyłącznie na potrzeby niniejszej analizy.

W pierwszej kolejności analizie poddane zostały połączenia słów, które jako symbole zakorzenione w zbiorowej świadomości przywołują skojarzenia z polskością. Mogą to być nazwy własne: Polska, Rzeczpospolita;

¹⁶³ S. Dexter, D.R. LaMagdeleine, *Dominance Theater, Slam-a-Thon, and Cargo Cults: Three Illustrations of How Using Conceptual Metaphors in Qualitative Research Works*, „Qualitative Inquiry” 2002, vol. 8, s. 362.

nazwy mieszkańców kraju: Polak, Polka; przymiotnik polski/polska/polskie/polscy; symbole polskiej państwowości: Orzeł Biały, flaga białoczerwona; znaczące postaci z historii Polski; odniesienia do położenia geograficznego: kraj nad Wisłą.

W analizowanych tekstach Polska określana jest przede wszystkim za pomocą nazw własnych: Polska i Rzeczpospolita oraz słów: ojczyzna i naród. Stosując narzędzia z zakresu lingwistyki, na tym etapie podać należy również źródło słów najpowszechniej stosowanych w analizowanym materiale określić. Słowo Polska pochodzi od nazwy określającej „kraj Polan”, ziemie zamieszkiwane przez słowiańskie plemię Polan, którzy w X wieku zjednoczyli się, tworząc nowe państwo¹⁶⁴. Słowo rzeczpospolita ma łaciński źródłosłów i pochodzi od *res publica*¹⁶⁵. Słowo ojczyzna pochodzi od słowa ojciec i oznaczało to, co dziedziczy się od ojca, przede wszystkim ziemię, a więc ojcowiznę. Z biegiem czasu zaczęło określać nie ziemię, która należała do ojca, ale „kraj ojców”, „kraj rodzinny”¹⁶⁶.

POLSKA TO POJEMNIK

Geogre Lakoff i Mark Johnson w książce *Metafory w naszym życiu* w następujący sposób opisują metaforę pojemnika: „Jesteśmy istotami fizycznymi, oddzielenymi od reszty świata przez powierzchnię naszej skóry, i postrzegamy świat jako coś zewnętrznego. Każdy z nas jest pojemnikiem z powierzchnią ograniczającą i z orientacją typu w-pozą. Przenosimy tę naszą orientację w-pozą na inne przedmioty fizyczne, również ograniczone powierzchniami. Postrzegamy je jako pojemniki z przestrzenią wewnętrzną i zewnętrzną”¹⁶⁷.

Lakoff i Johnson zauważają, że metafora pojemnika używana jest do opisu fragmentów środowiska naturalnego oraz przestrzeni, w których żyjemy. Pod tym względem stosowane są również do mówienia o krajach, krainach geograficznych czy obszarach: „Tę samą orientację narzucamy też środowisku naturalnemu. Oto pole jawi się nam jako obszar ograniczony powierzchnią i znajdujemy się wówczas w polu czy też schodzimy z pola; możemy też być w lesie lub *poza* lasem. Pole ma coś, co możemy postrzegać jako granicę naturalną – niewyraźny obszar, gdzie pole mniej więcej się zaczyna. Ale nawet wówczas, gdy nie ma naturalnej granicy, którą można postrzegać jako ograniczenie pojemnika, narzucamy takie

¹⁶⁴ *Słownik języka polskiego pod redakcją W. Doroszewskiego*, oprac. R. Grzegorzewska, J. Puzynina i in., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.

¹⁶⁵ Ibidem.

¹⁶⁶ Ibidem.

¹⁶⁷ G. Lakoff, M. Johnson, op. cit., s. 60.

granice – oznaczając terytorium w ten sposób, że ma ono wewnątrz (obszar wewnętrzny) i powierzchnię ograniczającą, czy to mur, czy płot, czy też wreszcie abstrakcyjną linię lub płaszczyznę. Poczucie terytorium to jeden z najbardziej podstawowych instynktów człowieka, a tego rodzaju określenie terytorium, nadanie mu otaczającej granicy, jest czynnością kwantyfikującą. Przedmioty ograniczone, czy to istoty ludzkie, czy to kamienie, czy to obszary ziemi, mają określone rozmiary. Pozwala to kwantyfikować je w terminach ilości substancji, jaką one zawierają”¹⁶⁸.

Wyróżniona przez Lakoffa i Johnsona metafora pojemnika służąca określeniu terytorium znajduje uzasadnienie w koncepcjach religioznawczych i antropologicznych. Według Mircei Eliadego doświadczenie przestrzeni jest różne dla człowieka religijnego i niereligijnego. Dla człowieka religijnego przestrzeń jest niejednorodna, dzieląc się na obszar święty oraz pozostałe obszary, które Eliade określa jako amorficzne. Taka percepcja przestrzeni pozwala na odnalezienie obszaru świętego – punktu stałego, na którym przejawia się *sacrum*. W doświadczeniu świeckim przestrzeń jest jednorodna i neutralna. Nie ma żadnego punktu, w odniesieniu do którego można wyodrębnić jakościowo różne obszary tej przestrzeni. Eliade zauważa jednak, że doświadczenie świeckie nie występuje nigdy w stanie czystym, to znaczy, że całkowite wyzwolenie się z wszelkiej religijności jest niemożliwe. Te dwa doświadczenia uzupełniają się. W związku z tym istnieją takie obszary doświadczenia przestrzeni, które cechuje religijne doświadczenie. Są to obszary wyjątkowe, związane z uczuciami, mające wartość jedynych w swoim rodzaju. Mogą to być miejsca związane z pierwszą miłością, pierwsze odwiedzone miejsce w obcym mieście lub, jak pisze Eliade, pejzaż ojczysty¹⁶⁹. Mówienie o obszarze kraju, zgodnie z tym, co zauważa Eliade, wpisuje się w postrzeganie przestrzeni jako niejednorodnej, skoncentrowanej wokół obszaru świętego. Takim obszarem świętym, nawet jeśli wpisanym jedynie w doświadczenie prywatne, może być kraj. W takim ujęciu mówienie o danym obszarze będzie zakładało, że jest to teren ograniczony, zamknięty.

Metafora pojemnika często pojawia się w analizach dotyczących państw, obszarów, wspólnot. Przykładem może być analiza dyskursu na temat integracji europejskiej przeprowadzona przez Petra Druląka. Wykazał on, że Europę opisuje się za pomocą tej właśnie metafory oraz metafory równowagi pojemników¹⁷⁰.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ M. Eliade, *Sacrum, mit, historia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974, s. 49-52.

¹⁷⁰ P. Drulák, *Motion, Container and Equilibrium: Metaphors in the Discourse about European Integration*, „European Journal of International Relations” 2006, nr 12, s. 499.

Analiza materiału pod kątem występowania metafory pojemnika pozwoliła na wyróżnienie przykładów jej występowania oraz na określenie jej kilku konceptualizacji.

Pierwszym sposobem konceptualizacji jest najpowszechniejsza opozycja w-pozą. Służy ona określeniu, że coś znajduje się w Polsce lub poza jej terytorium:

Kroniki średniowieczne w Polsce (MN 3, 101)

W Polsce wydarzenia graniczne epoki (SnC2, 71)

Niektórzy podobno zrezygnowali z wakacji *w Polsce* (SnC2, 53)

W Polsce w latach 1765-1785 ukazywał się natomiast *Monitor* (SnC2, 11)

W Polsce granica między zwykłym dziennikiem a brukowcem niebezpiecznie się zatarła (SnC2, 56)

Metafora pojemnika służy tu do wyraźnego zarysowania zamkniętego terenu, na którym znajduje się Polska. Teren ten zamknięty jest granicą, określaną przez Lakoffa i Johnsona jako abstrakcyjna linia, porządkująca i określająca wyraźnie, jaki teren nazwać możemy Polską, a jaki, znajdujący się poza granicą, już nie:

Za tą granicą leżą stolice i prastare krainy środkowej i wschodniej Europy – Warszawa, Berlin, Wiedeń, Budapeszt, Belgrad, Bukareszt i Sofia (SnC3, 50)

oddziały niemieckie *przekroczyły granicę Polski* (SnC2, 120)

Działalność artystyczna rozwijała się zatem w konspiracji oraz *poza terenem naszego kraju* – na emigracji (SnC3, 72)

Polscy twórcy i intelektualiści, którzy wyemigrowali lub w trakcie wybuchu wojny przebywali *za granicą*, starali się kontynuować działalność kulturalną (SnC3, 75)

Stereotyp Polaka *za granicą* (MN 2, 185)

na terenie Polski powstało ich kilkadziesiąt (ŚwSiO 2, 102)

Również stany polityczne rozpatrywane mogą być w kategoriach otwartego/zamkniętego pojemnika. Przykładem na to jest narracja na temat utraty przez Polskę niepodległości:

Po III rozbiórce *cała Polska była pod zaborami*, co oznaczało, że w ogóle zniknęła z mapy Europy (MN 1, 346)

Autorzy tego okresu przyczynili się do ugruntowania świadomości narodowej Polaków *pod zaborami* (MN 3, 231)

Utwór został napisany pod wpływem działań skierowanych przeciw Polakom *w zaborze pruskim* (MN 3, 349)

Sposób mówienia o zaborach w analizowanych fragmentach przywodzi na myśl fizyczne znajdowanie się w pomieszczeniu ogrodzonym, zamkniętym. Pogłębia to fakt, że słowo „zabór” jest zapożyczeniem z języka rosyjskiego, gdzie oznacza „plot”.

Ze ścisłym określeniem granic związane jest użycie przymiotnika „polski” na określenie przynależności narodowej. W analizowanych podręcznikach związane jest to najczęściej z określaniem przynależności narodowej twórców, na przykład: „polski poeta”, „polski pisarz”, „pisarz polski żydowskiego pochodzenia”. Przymiotnik ten może być stosowany zarówno w odniesieniu do przynależności narodowej, jak i państwowej.

Metafora pojemnika sprawia również, że możemy coś zaklasyfikować jako mieszczące się w jego granicach lub nie. To, co mieści się w granicach, określane jest za pomocą przymiotnika „polski”:

utwory polskich kompozytorów (SnC3, 75)

Na gruncie polskiej filozofii (SnC3, 150)

Polska myśl naukowa była bardzo wysoko ceniona w ówczesnej Europie (MN 2, 343)

Zapomnieć, że istnieje cośkolwiek innego niż *polska myśl, polska szkoła, polska sztuka i polska kultura*, które trzeba stworzyć (SnC2, 29)

Veronica Koller i Paul Davidson w artykule *Social exclusion as conceptual and grammatical metaphors: a cross-genre study of British policy-making* przytaczają analizę metafory SPOŁECZEŃSTWO TO OGRANICZONA PRZESTRZEŃ, która służy podkreślaniu odrębności, zróżnicowania i zamknięcia (*enclosure*) społeczeństwa, przypisanych mu granic¹⁷¹. Metafora ta może być dobrym punktem odniesienia do analizy metafor użytych w dyskursie narodowym, albowiem w podobny sposób określa ściśle granice, w jakich mówi się o grupie społecznej. W analizie Koller i Davidsona metafora ta posłużyła do wykazania procesów włączania i wykluczania w dyskursie brytyjskiej pomocy społecznej. W przypadku mojej analizy w odniesieniu do pracy Koller i Davidsona również utworzyć można kolejne uszczegółowienie w postaci metafory POLSKA KULTURA TO OGRANICZONA PRZESTRZEŃ, do której, jak widać w przedstawionych wyżej próbkach materiału, przypisać można to, co określone jest za pomocą przymiotnika „polski”. Kultura, jej wytwory, w analizowanym materiale przedstawiana jest jako coś posiadającego ścisłą przynależność terytorialną. W podobny sposób mówić można o cechach charakterystycznych polskiej kultury, operując zakresem tego, co mieści się bądź nie

¹⁷¹ V. Koller, P. Davidson, *Social exclusion as conceptual and grammatical metaphors: a cross-genre study of British policy-making*, „Discourse&Society” 2008, nr 19(3), s. 312.

mieści w jej zakresie. Widać to na przykład w zdaniu: „W języku polskim nie występują dialekty” (MN 3, 90), w którym poprzez przyrodniczą kategorię występowania jakiejś cechy na danym obszarze opisywane są cechy języka.

Podobnie powiązana może być kolejna wyodrębniona metafora – GRUPY SPOŁECZNE TO POJEMNIKI. Metafora ta ma często zastosowanie w takich zwrotach, jak „być w partii”, „być w rządzie”, „być na migracji”, oznaczając bycie w jakimś miejscu lub w grupie i w analizowanym materiale występuje w dużym natężeniu.

Metaforze pojemnika, służącej do opisu terytorium, towarzyszy opis podziału wewnątrz samego kraju na jego części północną, południową, zachodnią i wschodnią oraz opis podziału terenu otaczającego Polskę:

przeniósł do polskiego piśmiennictwa ukształtowaną w historiografii zachodnioeuropejskiej formę gesta (MN 3, 101)

prastare krainy środkowej i wschodniej Europy (SnC2, 50)

Urodził się na wschodzie Rzeczypospolitej (ŚwSiO 1, 191)

w Zbarażu (dzisiaj Ukraina), miasteczku leżącym na wschodnich obszarach II Rzeczypospolitej (ŚwSiO 2, 102)

Transporty Żydów wysiedlonych z zachodniej części Polski (MN 3, 56)

W analizowanym materiale widoczne jest zatem rozumienie państwa w kategoriach zamkniętego obszaru, który dodatkowo podzielony może być na części. Zaznaczyć należy, że podział ten nie odbywa się zgodnie z logiką tworzenia metafor konceptualnych, jednak znacząco je dopełnia. Podział na część wschodnią i zachodnią ma bowiem w analizowanym kontekście kilka znaczeń. Po pierwsze, może służyć do określania tego, co wchodzi lub nie w zakres terytorialny państwa polskiego. Wschodnie ziemie Rzeczypospolitej to tak zwane ziemie utracone, które obecnie znajdują się na terenie innych państw. Użycie określenia „wschodnie ziemie” jest zatem bezpośrednim nawiązaniem do tradycji kresowych, odnosi się do państwa już nieistniejącego, symbolicznie utrzymując je nadal w granicach państwa polskiego.

Podział na część wschodnią i zachodnią oznacza też zakres wpływów kulturowych. Ziemie wschodnie to obszar wielokulturowy, na którym dominowały wpływy wschodnioeuropejskie, a także muzułmańskie: tureckie, tatarskie. Ziemie zachodnie to z kolei obszar wpływów niemieckich, znajdujący się pod groźbą germanizacji. Równocześnie może być łącznikiem pomiędzy Polską a, przedstawianą w przytoczonych fragmentach jako wpływowa, kulturą Europy Zachodniej.

Terytorialny podział Europy na część wschodnią i zachodnią nabiera w tym wypadku szczególnego znaczenia. Mowa jest bowiem przede

wszystkim o oddziaływaniu wpływów zachodnich na kulturę polską. Zastosowany w analizowanym materiale ścisły geograficzny podział służyć może zaznaczeniu przynależności kulturowej kultury polskiej. Efekt jest tym bardziej silny, że w analizowanych podręcznikach rzadko, a w kontekście wpływów kulturowych zupełnie, nie występuje wschodniosłowiański obszar kulturowy. Pojawia się on jedynie w kontekście procesu przymusowej rasyfikacji w XIX wieku.

Z metaforą Polski jako pojemnika powiązana jest też metafora PATRIOTYZM TO PŁYN, na przykład „wszystko było *przesiąknięte* atmosferą patriotyzmu i podniosłości” (SnC1, 241). Polska interpretowana może być jako zamknięty, ograniczony pojemnik, wypełniony patriotyzmem, uczuciami w stosunku do ojczyzny. Metafora ta nie pojawia się w analizowanym materiale w wielu miejscach, jednak jest ciekawym powiązaniem z dotychczas prezentowanymi metaforami.

Kultura polska, jak zostało to już przedstawione, opisywana może być w kategoriach zamkniętej przestrzeni. Bywa również personifikowana:

Dziady wileńskie są *bogatsze w tajemniczość* (SnC2, 99)

najpiękniejsza, jaką napisano po polsku poezja, *chwytą nas i nie puszcza* (SnC2, 99)

współczesna literatura polska może *cieszyć się swobodą* (SnC3, 150)

W przytoczonych przykładach o kulturze polskiej mówi się jako o osobie, która ma cechy wewnętrzne i zewnętrzne (jest piękna), ma zdolność działania. Widoczne jest to również w poniższych fragmentach:

Od pierwszych dni okupanci rozpoczęli *intensywną walkę z kulturą polską* (SnC3, 73)

W tym okresie, jak nigdy wcześniej, historia stała się głównym tematem literackim. *Nadała ona tempo i rytm* życiu kulturalnemu w Polsce (SnC3, 74)

Literatura polska *miała propagować* program pozytywistów (MN 3, 348)

Kultura jest więc ożywiona, aktywnie oddziałuje na człowieka, współpracuje z nim lub też, wręcz odwrotnie, może być przeciwnikiem w walce z wrogiem narodu. Użyte w jednym z powyższych przykładów wyrażenie „intensywna walka z kulturą polską” sugeruje, że kultura jest czymś, co może zostać zniszczone lub wyplenione.

W teorii stworzonej przez Lakoffa i Johnsona zauważa się, że jedną z najczęściej stosowanych metafor, służących zaznaczeniu wagi, jest metafora WAŻNY TO DUŻY¹⁷². Odnaleźć możemy ją również w analizowanym materiale:

¹⁷² G. Lakoff, M. Johnson, op. cit., s. 85.

Polska była jednym z *największych krajów* w Europie (MN 2, 342)

Stała się *potęgą* polityczną, gospodarczą i kulturalną (MN 2, 342)

Polska stała się *największym skupiskiem* Żydów w Europie i najważniejszym ośrodkiem ich kultury (ŚwSiO 2, 108)

Ojczyzna to *wielki* zbiorowy obowiązek (SnC3, 76)

wielki pieśniarz polski krwią i łzami/balladę straszliwą napisze (SnC3, 77)

Kolejny typ metafory, jaki pojawia się przy opisie Polski jako zamkniętego terytorium, to metafora przewodu. Użyte są przede wszystkim w kontekście opisywania wpływów kulturowych, czy cywilizacyjnych, na przykład:

Krzewiona przez zakony i kler świecki nowa, chrześcijańska kultura w Polsce, od chwili wprowadzenia jej w wieku dziesiątym *zaczęła przejawiać silne związki* z krajami położonymi na zachód od Renu, tzn. z dzisiejszą Francją i Belgią (MN 3, 157)

decydujący impuls do *rozprzestrzenienia się w Polsce wpływów włoskich* (MN 3, 158)

Oczywiście wzorce i teorie literackie, pochodzące z tego samego źródła, *wpływały* na kształt polskiej literatury (MN 3, 158)

Ideały i wartości romantyzmu miały zasadniczy *wpływ* na dążenia do wolności i odzyskania niepodległości (MN 1, 319)

Dziejopisarstwo polskie *przejęło* z europejskiego piśmiennictwa historycznego wszystkie najważniejsze formy i odmiany, a wśród nich kronikę (MN 3, 101)

Również poprzez tę metaforę opisywane jest rozprzestrzenianie się kultury polskiej, która ma zdolność przenikania, przemieszczania się, czy bycia transportowaną. Kultura jest zatem w analizowanych metaforach bytem fizycznym:

Najszybciej Mazurek Dąbrowskiego *dotarł* do zaboru pruskiego i austriackiego, później przeniknął na ziemie zabrane przez Rosjan (ŚwSiO 1, 171)

Po jego upadku emigranci *zawieźli* ją do najdalszych zakątków Europy i świata (ŚwSiO 1, 171)

Jej słowa i melodie *przenosili* do kraju wysłannicy polskich organizacji niepodległościowych, działających na emigracji, a także zwykli podróżni (ŚwSiO 1, 171)

POLSKA TO OSOBA

Kolejnym typem, wyodrębnionym na podstawie analizy materiału, jest metafora POLSKA TO OSOBA:

Jeszcze Polska nie zginęła (SnC2, 21)
Jeszcze Polska nie umarła (SnC2, 21)
Rozpacz Książnina po stracie ojczyzny (SnC2, 35)
W tym przejęciu się dolą ojczyzny (SnC2, 35)
Dla ojczyzny ratowania (SnC2, 21)
Nazywano go wyrocznią narodu i człowiekiem-Polską (SnC2, 16)
Informacje te usłyszała cała Polska (SnC2, 120)
Ojczyzna wzywa nas do boju (SnC3, 76)
Polska przegrała szereg bitew, nie przegrała jednak wojny (ŚwSiO 2, 91)
Polska musi walczyć, musi walczyć także w kraju! (ŚwSiO 2, 9191)
Polska, mając „złotą wolność”, mogła się chlubić najlepszym na świecie systemem politycznym, a zatem nie miała się czego uczyć od innych narodów (MN 3, 159)
Rzeczpospolita zмага się z wielkim powstaniem Kozaków i chłopów ukraińskich (ŚwSiO 1, 105)
Lwów utracony przez Polskę w wyniku II wojny światowej (ŚwSiO 1, 212)
raczył odwiedzić Polskę (ŚwSiO 1, 328)
Reprezentowała Polskę na międzynarodowych sympozjach (ŚwSiO 3, 20)

Zastosowany tu zabieg personifikacji jest dość częsty w stosunku do przedmiotów i rzeczy abstrakcyjnych. Jednak, jak zauważają Lakoff i Johnson, każdy jej przypadek polega na wyborze innych aspektów człowieczeństwa¹⁷³. W przypadku przytoczonych powyżej metafor odnoszących się do polskości, odniesienia koncentrują się przede wszystkim wokół śmiertelności: zginąć, umrzeć, strata. Pojawiają się również odniesienia do fizycznych umiejętności: chwytania, trzymania, słuchania, co jest typowym zabiegiem personifikacji.

Podobne zabiegi stosowane są przy mówieniu o miastach, na przykład:

zagrożony Kraków (SnC1, 193)
Kraków, stolica państwa, która aż dotąd była w przeważającej mierze miastem gotyckim, zmieniła swój charakter (MN 3, 158)
bijące serce Warszawy (MN 2, 290)

Widzimy tu przykłady trzech metafor odnoszących się do cech ludzkich miast. Mogą więc one znajdować się w stanie zagrożenia, mieć cechy charakteru lub też części ciała.

¹⁷³ Ibidem, s. 65.

Metafora osoby ma również zastosowanie w przypadku istotnych wydarzeń historycznych i kulturalnych:

poświęcony *pamięci powstania warszawskiego* (MN 3, 218)

rok *upadku powstania styczniowego* (SnC2, 141)

Metaforyka osoby występuje nie tylko w stosunku do Polski, ale również narodu polskiego. Stąd kolejna wyróżniona metafora:

NARÓD TO OSOBA:

Naród żyje, dopóki jego język żyje (MN 2, 161)

Dawne heroiczne zwycięstwa nad obecnymi ciemnizcami *podtrzymywały na duchu naród polski*, który od pokoleń nie miał własnego państwa (MN 2, 347)

Dzięki temu *naród pozbawiony* własnego państwa mógł zachować polskość (MN 3, 349)

cierpiący naród polski (MN 3, 349)

Polacy – *czuły naród* dali nabrać się (SnC2, 32)

Sklócony naród (SnC2, 34)

Uważali, że najważniejszy jest rozwój gospodarki i oświaty, co miało umożliwić *przetrwanie narodu* (MN 3, 348)

Metafora NARÓD TO OSOBA pozwala również mówić o pewnych umiejętnościach, uczuciach lub cechach, jakie posiadają wszystkie osoby należące do narodu polskiego:

Polacy zrozumieli ukryte treści (MN 3, 349)

literatura i sztuka ukazująca dawną potęgę Polski miała za zadanie *przypominać Polakom* o ich historii, *podtrzymywać na duchu* i dawać nadzieję na odzyskanie niepodległości (MN 3, 349)

Losy sachema są pretekstem do przekazania *wszystkim Polakom, znajdującym się pod zaborami*, że zatracenie kultury i języka narodowego jest równoznaczne z utratą godności i polskości (MN 3, 349)

Polacy podjęli kolejną zbrojną próbę odzyskania niepodległości (MN 2, 157)

Jest to uogólnienie, wskazujące, że wszystkie osoby należące do narodu polskiego mają takie same kompetencje kulturowe czy uczucia. Jest to również synekdocha, polegająca na zastąpieniu nazwy części przez nazwę całości (*totum pro parte*).

Metafora POLSKA TO OSOBA konceptualizuje się w następujące metafory: Polski jako osoby wodzonej na pokuszenie, istoty boskiej oraz więźnia. Jako pierwszej chciałabym przyjrzeć się metaforze POLSKA TO OSOBA WODZONA NA POKUSZENIE:

triumf diabła, który *dreńczy niewinną* Polskę – ofiarę (SnC2, 99)
do *zbawienia* Polski nieodzowna jest męka (ŚwSiO 2, 142)

Metafora POLSKA JAKO OSOBA WODZONA NA POKUSZENIE ma źródła w chrześcijańskiej koncepcji człowieka. W figurze ofiary dręczonej przez Szatana odszukać można wręcz odwołań do kuszenia Chrystusa. Do skojarzenia tego dosyła szczególnie kolejna z wyodrębnionych metafor POLSKA JAKO ISTOTA BOSKA:

jeden olbrzymi głos do grzmotu niebieskiego podobny (SnC2, 147)
odrodzenie Polski (SnC2, 32)
stworzono go pięknym i wspaniałym na chwałę Rzeczypospolitej (SnC1, 192)
Krzyż Kawalerski Orderu odrodzenia Polski (SnC2, 32)

Budowanie metaforyki dotyczącej kraju na odniesieniach do cech nadprzyrodzonych i boskich ma określone konsekwencje. Przede wszystkim wskazuje na niezwykłość ojczyzny, jej wyższość, a co za tym idzie, konieczność jej chwalenia i podporządkowania się. Logika budowy tej metafory odwołuje się do boskiej konieczności:

patriotyczny *obowiązek* (SnC3, 14)
mój *najświętszy obowiązek* (SnC3, 14)
Jednak pisarze uważali za swój *obowiązek* poruszanie tematyki patriotycznej, więc przekazywali te treści w sposób zawoalowany (MN 2, 346)

Przedstawione powyżej metafory, które możemy uogólnić w metaforę POLSKA TO POWINNOŚĆ, mogą odnosić się zarówno do obowiązku wobec rodziny, jak i wobec Kościoła (który również określany jest jako wspólnota, rodzina).

Kolejną metaforą, za pomocą której mówi się w analizowanych podreżnikach o Polsce, jest metafora POLSKA TO WIĘZIEŃ:

niepodległa Rzeczpospolita (SnC2, 53)
stanowił więc dla polskiej kultury czas nie tylko odbudowy i rozwoju, lecz także prób *zyskiwania większej swobody* twórczej (SnC3, 150)
Dawne *heroiczne zwycięstwa nad obecnymi ciemnościami* podtrzymywały na duchu naród polski, który od pokoleń nie miał własnego państwa (MN 2, 347)
Partia komunistyczna *nie uniezależni Polski* od Związku Radzieckiego (ŚwSiO 3, 81)

Przedstawione tu metafory odnoszą się przede wszystkim do utraty lub odzyskiwania wolności i najczęściej stosowane są w kontekście nie-

podległości. Powiązana z nimi jest kolejna wyodrębniona metafora POLSKA TO OSOBA, KTÓRĄ TRZEBA URATOWAĆ:

Polacy wielokrotnie podejmowali *próby ratowania ojczyzny* (MN 1, 346)

uwolnił od najeźdźców duże obszary kraju (ŚwSiO 1, 173)

Rzeczpospolitej zagrażała potęga Moskwy (ŚwSiO 1, 173)

Polska była wówczas w niewoli, już od ponad wieku podzielona między zaborców – Rosję, Prusy i Austrię (ŚwSiO 2, 70)

argumenty poety *broniące polszczyzny* (SnC1, 166)

Dlatego głównym tematem literatury stała się ojczyzna ukazywana jako raj utracony, budzący tęsknotę kraj prawdziwych wartości, albo *kraj, o który się walczy, za który się cierpi i ginie* (MN 1, 262)

Polska to w powyższych metaforach osoba znajdująca się w niebezpieczeństwie, bezbronna, w pewnym stopniu pasywna. Może być ona bronią, uwalniana, ratowana. Metafora POLSKA JAKO OSOBA, KTÓRĄ NALEŻY URATOWAĆ przywodzi skojarzenia z osobą, którą należy wyzwolić. Efekt wzmocniony jest przez formę gramatyczną form Polska, ojczyzna, Rzeczpospolita, które są rodzaju żeńskiego.

Do podobnego rejestru znaczeniowego, aczkolwiek bez zabiegu personifikacji, nawiązuje metafora KULTURA POLSKA JAKO SKARB:

W 1939 roku, kiedy szła nawała hitlerowska, trzeba było *skarby wawelskie znowu ratować* przed zniszczeniem albo grabieżą (SnC1, 193)

Odzyskanie przez Polskę Prus Królewskich z Malborkiem (ŚwSiO 2, 69)

ocalić pamiątki polskiej kultury i nauki (SnC2, 64)

Szablą odbierzemy (SnC2, 21)

Polska kultura, podobnie jak i sam kraj, wymaga zatem ochrony. Jest to obrona wymagająca działania oraz sprytu. Czynność ta określana jest poprzez takie czasowniki, jak: ukryć, ocalić, odebrać.

Nie zawsze jednak obraz Polski jest w zastosowanych metaforach pasywny, czego przykładem może być metafora: „Polska musi walczyć, musi walczyć także w kraju”! (ŚwSiO 3, 91). Do podobnego rejestru znaczeń nawiązuje znane określenie „Polska walcząca”. Z metaforami tymi powiązana jest metafora WALKA TO POŻAR:

Wzniecali powstania narodowe (MN 1, 266)

Wybuchło powstanie styczniowe. Niestety zostało krwawo stłumione (MN 2, 157)

w trakcie *wybuchu wojny* przebywali za granicą (SnC3, 75)

Gotowali się do walki o niepodległość (ŚwSiO 1, 65)

Personifikacja Polski jest zabiegiem bardzo silnie obecnym w analizowanym materiale. Kolejnym przykładem takiego działania może być metafora POLSKA JAKO OSOBA BLISKA:

Czy we współczesnej Polsce spotykamy się z przejawami *miłości do ojczyzny*? (MN 2, 192)

wychowanie w *duchu miłości do ojczyzny* (MN 3, 344)

Rozpacz Książka po stracie ojczyzny (SnC2, 35)

ogarnęło go ogromne wzruszenie i tęsknota za *niewidzianą od czterdziestu lat ojczyzną* (MN 3, 349)

książka przypominająca mu o *ukochanej ojczyźnie* (MN 3, 349)

Metafory te odnoszą się do takich uczuć, jak przyjaźń i przede wszystkim miłość. Może być to miłość rodzicielska (wychowanie w duchu miłości do ojczyzny), miłość odnosząca się do relacji pomiędzy kobietą i mężczyzną, miłość nieszczęśliwa (*rozpacz* po stracie ojczyzny, książka przypominająca o *ukochanej ojczyźnie*, *niewidziana od czterdziestu lat ojczyzna*). Metafora ta uszczegóławia się w metaforę POLSKA TO RODZINA:

Polsko – *twe córki i syny* (MN 3, 145)

Jestem *Polak rodem* (SnC2, 102)

Z metaforą POLSKA JAKO OSOBA BLISKA powiązać możemy metaforę często stosowaną w analizowanym materiale w stosunku do patriotyzmu, a mianowicie PATRIOTYZM TO SZALEŃSTWO:

po powtórny podziale Polski *odszedł od zmysłów* (SnC2, 35)

Zgodnie ze swoją naturą uległ, dał się zwyciężyć obcej i wrogiej potędze: *zwariował z rozpaczy* (SnC2, 35)

Metaforę tę możemy traktować jako zaczerpniętą z romantycznego modelu miłości, która w przedstawieniach poetyckich graniczyła z szaleństwem. Pokrywa się to również z wyodrębnioną przez Lakoffa metaforą MIŁOŚĆ TO SZALEŃSTWO.

Patriotyzm może być również utożsamiany z chorobą:

Jak sytuacja polityczna Polski wpłynęła na *stan jego zdrowia*? (SnC2, 36)

serce Marcina *szarpnęło się* nagle (SnC2, 220)

ciałem jego potrzęsało wewnętrzne łkanie (SnC2, 220)

Ta metafora, podobnie jak poprzednia, odwołuje się do romantycznego modelu miłości przedstawianej jako choroba. Patriotyzm w takim ujęciu może więc zarówno przywieść do utraty zmysłów, jak i oddziaływać na fizyczny stan organizmu. Metafora ta powiązana jest z kolejnym przykła-

dem personifikacji Polski, a mianowicie z metaforą POLSKA JAKO OSOBA CHORUJĄCA:

O drugiej *chorobie Rzeczypospolitej*, która jest z niezgody domowej (SnC1, 210)

Narzucił przekonanie, że Rzeczpospolita w granicach sprzed 1772 roku zwana Polską dalej istnieje i że jej *niebył jest jedynie krótkotrwałym* (SnC2, 99)

Zastosowanie tej metafory wskazuje na czasowość kryzysów – chorobę można wyleczyć. Metafora ta wskazuje, że stan kryzysu, patologia, nie są dla Polski zjawiskami właściwymi, a jedynie przejściowymi. Podobne zastosowanie ma metafora KLĘSKA TO CHOROBA

Widzicie *paskudztwo*, co przez ostatnie sto lat *narosło* (SnC2, 31)

nuda, samotność, gorycz i lenistwo – oto treść tych dni (SnC2, 101)

odechciało się w końcu wszystkiego (SnC2, 101)

Po prostu usadowiły się w myślach i w sercu jak *bezbolesna, lecz nieuleczalna choroba* (SnC2, 101)

Również wskazuje ona na przejściowość złych sytuacji oraz możliwość ich wyleczenia.

W analizowanym materiale wyodrębnić można również metaforę POLSKOŚĆ TO STAN. Wskazuje ona na wiedzę lub też stan uczuć czy świadomości, pozwalających na określenie osoby jako Polaka. Widoczne jest to w poniższych przykładach:

Tyś nas *zrobił Polakami* (MN 3, 231)

Autorzy tego okresu przyczynili się do *ugruntowania świadomości narodowej Polaków* pod zaborami (MN 3, 231)

jest Polakiem i pozostanie nim (MN 3, 59)

dla Polaków *pozostanie* autorem Mazurka Dąbrowskiego – naszego hymnu państwowego (ŚwSiO 1, 170)

Przytoczone metafory wskazują, że bycie Polakiem to stan, który można osiągnąć.

POLSKA KULTURA TO ROŚLINA

Kolejną po metaforze POLSKA TO OSOBA metaforą wyróżnioną w analizowanym materiale jest metafora POLSKA KULTURA TO ROŚLINA:

Rozkwit prasy w Polsce przypada na wiek XVIII (SnC2, 53)

(chorągiew) *rozkwitła* jak olbrzymi kwiat (SnC2, 148)

Działalność artystyczna *rozwijala się* zatem w konspiracji (SnC3, 72)
Sytuacja ta spowodowała intensywny *rozwój* krajowej konspiracji (SnC3, 73)

wprowadzona została administracja kościelna, powstały arcybiskupstwa (...), które stały się ważnymi ośrodkami cywilizacji i kultury, *rozwickły się* też architektura i piśmiennictwo (MN 3, 338)

Metafora rośliny służy przede wszystkim do nadania polskiej kulturze atrybutów świata flory. Metafora ta bardzo często ma w analizowanym materiale za zadanie podkreślić rozwój, wzrost. Tym samym odsyła do wyodrębnionych przez Lakoffa i Johnsona metafor orientacyjnych, nadających pojęciom orientację przestrzenną, zgodnie ze schematami: wwyż – w dół, do – z, przód – tył, na – od, głęboko – płytko, centralny – peryferyjny¹⁷⁴. Działają one według logiki mówiącej, że to, co kojarzy się z dobrem, szczęściem, pozytywnymi emocjami, opisywane jest za pomocą metafor mających orientację w górę. W przypadku metafor stosowanych w przypadku dyskursu narodowego służą one przede wszystkim do opisu postępu cywilizacyjno-kulturowego. W analizowanym materiale ze wszystkich faz życia rośliny wybrano jedynie te, które związane są z rozwojem i rośnięciem.

Metafora POLSKA KULTURA TO ROŚLINA uszczegóławia się w metaforę pojęciową POLSKA KULTURA TO KWIAT. Tym samym odsyła do skojarzeń związanych z pięknem, delikatnością, rozkwitaniem, a więc stawianiem się lepszym, piękniejszym, bardziej widocznym.

Naród polski natomiast opisywany jest poprzez metaforę POLACY TO ZWIERZĘTA:

rzucili się jak lwy rozżarte (SnC2, 148)

Pogoń polska (SnC2, 149)

olbrzymią ilość wozów, wyładowanych pętami na Polaków (SnC2, 149)

runęła w pościg polska osłona (SnC3, 80)

Odniesienia użyte do stworzenia tej metafory są szczególnego rodzaju. Są to bowiem odniesienia dotyczące się wyłącznie zwierząt symbolizujących cechy pozytywne, a szczególnie waleczność, hart ducha, oddanie. Przytoczone wyżej przykłady dotyczą lwów oraz psów – zwierząt kojarzonych z takimi właśnie cechami. Ostatni z przykładów mówi o pętach przygotowanych po to, aby skępować Polaków. To odsyła do skojarzeń ze zwierzyną łowną.

¹⁷⁴ Ibidem, s. 41.

POLSKA TO BUDYNEK

Kolejną metaforą, pojawiającą się w mówieniu o narodzie jest metafora budynku. Metafora ta jest kolejną często występującą w dyskursie o państwach i narodach, ale nie tylko – Lakoff i Johnson zaproponowali metaforę ARGUMENTOWANIE TO BUDYNEK. Chilton i Iliyn natomiast analizowali dyskurs „wspólnego europejskiego domu”. Goatly wyodrębnił metaforę SPOŁECZEŃSTWO TO BUDYNEK. Charteris i Black przeprowadzili krytyczną analizę metafory budynku używanej w wypowiedziach przedstawicieli brytyjskich partii politycznych, wykazując, że zawiera ona pozytywne konotacje, a także wzywa do cierpliwości i współpracy¹⁷⁵.

Metafora budynku używana może być w celu przedstawienia różnorodnych znaczeń, z których jednak najpowszechniejszymi mogą być PAŃSTWO TO BUDYNEK oraz OBYWATELE TO BUDOWNICZOWIE, a także ROZWÓJ KRAJU TO BUDOWA BUDYNKU¹⁷⁶.

Metafora POLSKA TO BUDYNEK na potrzeby mojej pracy została zastąpiona metaforą POLSKA TO DOM. Zamiana ta jest uzasadniona w świetle dotychczasowej analizy, która wykazała, że metafory używane do opisu narodu polskiego czy Polski związane są ze sferą rodziny, emocjami, jak ilustruje to przykład „serce w ojczystych ścianach złóż” (MN 2, 159). Za takim przededefiniowaniem przemawia również kontekst analizy. W analizowanych podręcznikach szczególną rolę odgrywa tematyka domu i rodziny, co zostanie wykazane w dalszej części pracy.

W przypadku dyskursu narodowego w badanym materiale jednym z najczęściej używanych znaczeń jest to, odnoszące się do destrukcji budynku, jego rozbiórki. Przyjrzyjmy się poniższym przykładom:

rozbiór Polski (SnC2, 35)

rozpadało się państwo polskie (SnC2, 35)

straszną ruinę przedstawiała świadomość, dusza narodu (SnC2, 35)

Powyższe przykłady użycia metafory POLSKA TO DOM odnoszą się do sytuacji rozpadu państwowości. Metaforycznie Polska jest tutaj domem, który ulega rozpadowi. Bardzo dobrze pokazuje to jedno z najczęściej używanych przykładów metafory POLSKA TO DOM, a mianowicie „rozbiór Polski”, który przywodzi na myśl rozebranie budynku, dokonane czyimiś rękami, na przykład:

Udział Rosji w rozbiorach Polski (ŚwSiO 3, 51)

¹⁷⁵ L. Wei-Lun Lu, K. Ahrens, *Ideological influence on BUILDING metaphors in Taiwanese presidential speeches*, „Discourse Society” 2008, nr 19, s. 386.

¹⁷⁶ Ibidem.

Metafora POLSKA TO DOM jest jedną z najczęściej stosowanych w analizowanym materiale, szczególnie w kontekście rozbiorów, wojny, odbudowy, dziedzictwa, tradycji. Samo to słowo ma konotacje z budownictwem. Metafora POLSKA TO DOM uszczegóławia się w metaforę POLSKA TO DOM PIĘTROWY:

polska prasa *zeszła do podziemia* i odżyła na emigracji (SnC2, 53)

Już w 1939 r. powstało *Polskie Państwo Podziemne* (SnC3, 73)

stanowił więc dla polskiej kultury czas nie tylko *odbudowy i rozwoju*, lecz także prób zyskiwania większej swobody twórczej (SnC3, 150)

Polskie *ziemie wciąż kryją* wiele niezbadanych tajemnic (SnC1, 139)

Metafora POLSKA TO DOM PIĘTROWY może służyć do opisu struktury społecznej:

państwo i *struktura* społeczna nadal trwały (SnC2, 99)

ludzie z najniższych warstw społecznych, będący *podstawą narodu* (SnC2, 141)

Istniało duże państwo zwane Rzeczpospolitą Obojga Narodów, utworzone w następstwie unii Litwy z Koroną. Państwo to miało *strukturę klasową, z panami i szlachtą na górze, z chłopami na dole, polskimi w Koronie, niepolskimi w Litwie* (SnC2, 99)

Przykłady te ilustrują ścisłą hierarchię, według której w budynku ułożone są kolejne warstwy-piętra, a tym samym warstwy społeczne. Na najniższym poziomie znajdują się najniższe warstwy społeczne. Szlachta znajduje się na szczycie. Uporządkowanie według struktury poziomej następuje natomiast względem narodowości. Takie hierarchiczne przedstawienie kraju przywodzi na myśl strukturę mającą swoją tradycję oraz logikę. Tym samym sankcjonuje utrzymywanie klasowego podziału społeczeństwa, podtrzymane jeszcze przez takie wzmocnienia, jak „państwo i struktura społeczna nadal trwały” (SnC2, 99).

Musolff zauważa, że użycie metafory budynku w stosunku do kraju może mieć różne implikacje, w zależności od tradycji kulturowej danego narodu. W analizie metafory wspólnego europejskiego domu, użytej przez Michaiła Gorbaczowa, wykazał, że może ona być różnie odbierana w różnych krajach. I tak na przykład w Rosji, gdzie dom to zazwyczaj blok z wieloma osobnymi mieszkaniami, metafora ta oznaczać może pewną niezależność oraz potrzebę dbania o dobro wspólne. W Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii dom kojarzy się z osobnym budynkiem, zamieszkanym przez jedną rodzinę, odgrodzonym ogrodem oraz płotem. Metafora domu oznaczać może zatem odseparowanie¹⁷⁷.

¹⁷⁷ M. Fabiszak, *A Conceptual Metaphor Approach to war discourse and its implications*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 33.

W kulturze polskiej metafora domu nabierać może różnorodnych znaczeni, w zależności od obszaru kulturowego – obszaru wielkomiejskiego, wiejskiego czy innych. Jednym z najsilniejszych jednak kulturowo przedstawień domu jest w polskiej tradycji przedstawienie dworu szlacheckiego. Takie obrazy najczęściej towarzyszyły tematowi polskości w malarstwie. Dwór szlachecki jest jednym z klasycznych motywów w literaturze polskiej, czego najbardziej dobitnym przykładem jest dom rodziny Sopliców z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza, określany jako centrum polszczyzny. Dom wyobrażany zgodnie z tą tradycją będzie zatem domem osobnym, wolnostojącym, znajdującym się poza obszarem innych skupisk ludzkich.

Podobne wyobrażenia przywodzi dom wiejski, będący również osobnym budynkiem, otoczonym gospodarstwem i oddzielonym płotem. Metafora POLSKA TO DOM będzie zatem kojarzyć się z budynkiem wolnostojącym.

W kontekście metafory POLSKA TO DOM przyjrzeć można się kolejnej wyróżnionej przeze mnie metaforze służącej do opisu polskiej natury: POLSKA NATURA TO KOBIETA

Jaka ta ziemia *kochana, śliczna* w różowych blaskach jutrzni (MN 2, 155)

lechicka ziemia – ziemia będąca *kolebką* państwa polskiego (MN 3, 145)

Metafora ta odwołuje się do częstych skojarzeń pomiędzy kobiecością i naturą oraz męskością i kulturą. W kontekście budynku/domu, jakim jest Polska, sytuuje jednak kobiecość poza obrębem wspólnego domu. Natura czy też przyroda jest czymś, co znajduje się na zewnątrz.

4.2. Siedem stopni w analizie dyskursu według metody Jamesa Paula Gee

Poniżej przedstawię siedmiostopniową analizę dyskursu według metody Jamesa Paula Gee. Podobnie jak w przypadku analiz zawartych w badanym materiale metafor, ten etap polegał na wielokrotnym czytaniu oraz wytypowaniu, zgodnie ze wskazówkami w metodzie Gee, odpowiednich kategorii.

4.2.1. Znaczenie

James Paul Gee pisze, że nadając znaczenie, sprawiamy, że rzeczy stają się znaczące¹⁷⁸. W tej części analizy pytamy zatem, co robią poszczególni uczestnicy dyskursu, aby sprawić, by tematyka narodu lub też

¹⁷⁸ J.P. Gee, op. cit., s. 11.

tematyka narodowa była znacząca? Jakie znaczenia jej nadają? Jakie natomiast metaforom dotyczącym polskości?

Pierwszą rzeczą, na której należy się skupić, analizując kwestię znaczenia, jest kontekst.

Przed wszystkim mamy do czynienia z przedmiotem obowiązkowym na każdym etapie kształcenia, niezależnie od profilu klasy. Jest to również przedmiot egzaminacyjny. Określenie przedmiotu „język polski” jest dominujące na większości okładek. Jedynie *Słowa na czasie* mają na okładce dominujący tytuł.

Wszystkie analizowane podręczniki mają kolorową, atrakcyjną formę graficzną. Dwa z nich: *Słowa na czasie* oraz *Świat w słowach i w obrazach* mają na okładkach reprodukcje dzieł malarskich. Na okładce podręcznika *Język polski. Między nami* część tytułu została ułożona z liter nawiązujących do różnych epok (antykwizm, średniowiecze, współczesność itd.).

Umieszczenie na okładkach reprodukcji dzieł malarskich jest odwołaniem się do tradycji kultury wysokiej, elitarnej. Podręcznik *Słowa na czasie* określony jest jako „podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego”, co wprowadza skojarzenie z szeroko pojętym obyciem kulturowym. Pozostałe podręczniki mają podtytuły „podręcznik do gimnazjum” lub „podręcznik gimnazjum”. Wszystkie mają też numerację odpowiednią dla klasy, w której mogą być używane. Tylko podręcznik *Słowa na czasie* ma szerszy opis: „Język polski dla klasy pierwszej/drugiej/trzeciej gimnazjum”.

Na czwartej stronie okładki znajduje się komentarz, skierowany zarówno do nauczycieli, rodziców, jak i do uczniów. Jego celem jest przede wszystkim zachęcenie do zakupu podręcznika oraz korzystania z niego.

Na tylnej okładce pierwszego z analizowanych podręczników widnieje nagłówek: „Ciekawe – Praktyczne – Bliskie uczniom”. Hasło to odnosi się do wartości powszechnie cenionych, jakie posiadać powinno kształcenie, to znaczy przydatności przekazywanej wiedzy oraz atrakcyjnej formy. Do podobnych wartości odnosi się zamieszczony tam opis: „Podręcznik *Słowa na czasie* proponuje chronologiczną perspektywę czytania literatury, w sposób dostosowany do możliwości gimnazjalistów. Dlatego obok bloku tekstów z epoki znajdują się odpowiednio dobrane utwory współczesne, które ułatwiają rozmowę o ponadczasowych zagadnieniach. Ciekawe fragmenty utworów literackich, publicystycznych i popularnonaukowych pomagają rozbudzić zainteresowania czytelnicze uczniów oraz zachęcić ich do aktywnego uczestnictwa w kulturze” (SnC1-3).

Jest to przykład wypowiedzi skierowanej do osób dorosłych – rodziców oraz nauczycieli. Podkreślony jest w niej przede wszystkim wpływ

podręcznika na rozwój dziecka oraz jego obycie literackie i kulturowe. Przywołane są wartości z zakresu kultury wysokiej (rozmowa o ponadczasowych zagadnieniach), a także wyróżniająca podręcznik wartość przedstawienia uczniom tych wartości jako atrakcyjnych (dostosowany do możliwości, ciekawe fragmenty, rozbudza zainteresowania, wywołuje aktywne uczestnictwo).

Ponadto w punktach omówiona jest struktura podręcznika: utwory z epoki, nawiązania do epoki, teksty bliskie uczniom i media. Użyte są tam następujące sformułowania:

Teksty reprezentatywne dla kolejnych epok literackich w przystępny sposób obrazują rozwój literatury polskiej i obcej.

Utwory, po które uczniowie sami sięgają, zachęcają do traktowania literatury i sztuki jako źródła wiedzy o człowieku i świecie.

Współczesne utwory odwołujące się do dorobku literackiego, danej epoki pozwalają zrozumieć, że motywy obecne w dawnych dziełach nie są inne niż te, które fascynują dzisiejszych twórców.

Teksty dotyczące np. teatru, filmu, muzyki, sztuk plastycznych czy telewizji porządkują informacje o świecie mediów.

Podkreślona jest tu przede wszystkim użyteczność podręcznika, który ma pomóc zrozumieć historię literatury i sztuki oraz ułatwić funkcjonowanie we współczesnym świecie. Podręcznik ma zatem za zadanie przekazanie odpowiednich kompetencji kulturowych, uporządkowanie wiedzy oraz nauczanie samodzielności w obszarze kultury. Taki przekaz wzmocniony został przez użycie czasowników „obrazować”, „zrozumieć”, „zachęcać”, „fascynować”, „porządkować”. Podręcznik określony jest jako „Kompletna seria do nauczania języka polskiego w gimnazjum”.

Drugi z analizowanych podręczników, *Między nami*, ma krótszy opis. W punktach wymienione są następujące cechy podręcznika: nowe teksty i ćwiczenia, podsumowanie epok, dodatkowe zadania w Internecie. Następnie wymieniony jest skład zestawów dla ucznia i dla nauczyciela. Opis na okładce ma w tym wypadku funkcję przede wszystkim informacyjną. Nacisk położony został na praktyczność informacji – jest ona zwięzła, podana w krótkich punktach.

Trzeci z podręczników *Świat w słowach i w obrazach*, podobnie jak pierwszy, określony został jako podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego. Ponadto nazywa się go cyklem przygotowanym do nowej podstawy programowej. Ta cecha jest szczególnie podkreślona poprzez użycie logotypu nowej podstawy i włączenie go jako część zdania: „Cykl do języka polskiego dla gimnazjum przygotowany do nowej podstawy programowej”.

Podręczniki wchodzące w skład cyklu mają następujące cechy:

- „pomagają poznać literaturę oraz zagadnienia związane ze sztuką teatru i filmu,
- przybliżają współczesną kulturę popularną,
- ułatwiają powtarzanie i utrwalanie wiadomości dzięki różnorodnym zagadnieniom,
- pomagają skutecznie przygotować się do egzaminu na zakończenie gimnazjum” (SnC1-3)

Podobnie jak w przypadku dwóch pozostałych, podkreślona jest użyteczność podręcznika dla funkcjonowania we współczesnym świecie, nabywanie kompetencji kulturowych oraz przydatność, przede wszystkim w kontekście egzaminu kończącego edukację na poziomie gimnazjum. Podręcznik ma zatem pomóc w opanowaniu informacji oraz przygotowaniu do egzaminu. Jest on zatem przedstawiony w świetle bardzo praktycznym z punktu widzenia wszystkich stron zaangażowanych w proces kształcenia.

Wszystkie podręczniki na czwartej stronie okładki wszystkich trzech części mają ten sam opis. Wyjątkiem jest podręcznik *Świat w słowach i obrazach* dla klasy 1, którego tylna okładka to reklama zeszytu ćwiczeń do podręcznika. Określa się go jako nowy zeszyt ćwiczeń, dostępny w wersji papierowej i elektronicznej, pomagający w przygotowaniu do klasówek oraz egzaminu gimnazjalnego. Dostępny jest również drugi zeszyt ćwiczeń. Przekaz skierowany został bezpośrednio do ucznia: „Przydadzą ci się także *Ćwiczenia redakcyjne do gimnazjum*, dzięki którym będziesz pisać lepsze wypracowania”. Podobnie jak do tej pory, również tutaj nacisk położony jest na przydatność informacji i użyteczność książki w życiu szkolnym. Wyjątek stanowi zachęta do zakupu książki i wejścia na stronę internetową wydawnictwa skierowana bezpośrednio do ucznia.

Słowem, które stosunkowo najczęściej pojawia się na analizowanych okładkach podręczników, jest „nowy”. Mamy zatem „nową wersję”, „nowy zeszyt ćwiczeń”, „nową podstawę programową”. Słowo „nowy” jest wytłuszczone, podkreślone, pisane w całości wielkimi literami lub pojawia się w kolorowej ramce. Intensywność jego występowania oraz szczególnie uwydatnienie pozwalają sądzić, że „bycie nowym” to w kontekście podręcznika wysoko ceniona wartość.

Podkreśla to sama forma podręczników, które są kolorowe, bogate w ilustracje i różnorodne formy graficzne. Wiedza przekazywana jest za pomocą nowoczesnych form, takich jak na przykład mapa myśli. W podręcznikach zamieszczonych jest też wiele tabel, mających na celu uporządkowanie wiedzy. W każdym funkcjonuje również zestaw specjalnych oznaczeń, pokazujących uczniom, które informacje są ważne, dodatkowe, zawierających wskazówki i nawiązania, a także określających poziom

trudności ćwiczeń. One również przedstawione są w formach graficznych, które kojarzą się z nowoczesnością, takich jak SMS-y.

W samej treści podręczników znaczenie kategorii narodu nadawane jest na kilka sposobów.

Po pierwsze, tak jak miało to miejsce w przypadku okładek, będzie to odbywało się poprzez **położenie nacisku na tworzenie postaw obywatelskich i patriotycznych**. Wpisane jest to w szerszy kontekst. Istotną bowiem rolę w analizowanych podręcznikach odgrywa kształtowanie postaw.

Obywatelstwo i patriotyzm są w analizowanych podręcznikach rozumiane w sposób bardzo szeroki, zarówno jako obywatelstwo danego kraju, jak i jako suma takich wartości, jak odpowiedzialność, świadomość, troska o innych i najbliższe otoczenie. Łączą się w nimi wątki dyskursu obywatelskiego, opierającego się na wartościach związanych z indywidualizmem, pracą, globalizacją, materializmem, a także tradycyjnym patriotyzmem gloryfikującym poświęcenie, walkę i śmierć w obronie ojczyzny, co pokazane zostanie na kolejnych etapach analizy.

Włączenie stosunku do ojczyzny do form obywatelskości stawia ją wśród wartości określanych jako istotne w życiu ucznia, współczesnych. W ten sposób polskości nadawane jest znaczenie równorzędne z innymi kwestiami codziennymi bliskimi doświadczeniu. Jest to osiąganе przede wszystkim poprzez podnoszenie kwestii współczesnego patriotyzmu, występującego w różnych znanych uczniowi sferach życia:

W zakończeniu swojej wypowiedzi osoba mówiąca stwierdza, że „nie żał żyć w nędzy, nie żał i umierać”. Skomentuj te słowa – podaj znane Ci przykłady z historii Polski, które mogłyby być ich ilustracją (ŚwSiO 1, 169)

Wymień kilka sytuacji i okoliczności, w których grany jest dziś i śpiewany Mazurek Dąbrowskiego. Co dla współczesnych pokoleń Polaków wyrażają jego słowa (ŚwSiO 1, 174)

Były reprezentant Polski w piłce nożnej, Mirosław Szymkowiak, w czasie odtwarzania hymnu narodowego (ŚwSiO 1, 174)

Obejrzyjcie w klasie film Andrzeja Wajdy *Katyn*. Porozmawiajcie o tym, jakich środków użył reżyser, by skłonić widza do refleksji nad historią. Wykażcie, że warto wracać pamięcią do tragicznych wydarzeń historycznych, o których prawda była skrywana przez długie lata (SnC3, 77)

O książce *Kamienie na szaniec* mówi się, że jest jedną z najpopularniejszych pozycji literatury podziemnej. Jakie mogła mieć znaczenie w tamtych czasach, a jaką ma wartość dzisiaj? (SnC3, 85)

Przed jakimi problemami stanęli młodzi ludzie w czasie II wojny światowej? Z jakimi trudnościami obecnie spotykasz się Ty i Twój rówieśnik? (SnC3, 87)

W przytoczonych fragmentach nacisk położony jest na paralele pomiędzy historią Polski i współczesnością. Podnoszona jest kwestia aktualności postawy patriotycznej. Tworzone są również nowe symbole, takie jak reprezentacja Polski w piłce nożnej czy film, które sięgają do tych wątków kulturowych, które są uczniom znane i które mogą być postrzegane przez nich jako atrakcyjne.

Polskość rozpatrywana może być również w kontekście globalizującego się świata i integracji europejskiej. To kolejny powiązany z poprzednim sposób nadawania znaczenia. Przykładem może być analiza *Roty* Marii Konopnickiej w podręczniku *Między nami 2*:

Przedyskutujcie, czy idee wyrażone w *Rocie* zachowały aktualność. Możecie wykorzystać następujące argumenty: Współczesny świat się integruje; Patriotyzm można pojmować na różne sposoby; Żyjemy w zjednoczonej Europie, W każdej sytuacji musimy pamiętać o tym, że jesteśmy Polakami; Trzeba zachować narodowe tradycje; Na świat należy patrzeć krytycznie i zmieniać dawne poglądy. Zwróćcie uwagę na to, że podane argumenty wzajemnie się nie wykluczają (MN 2, 161)

Rotę w podręczniku poprzedza inny wiersz poetki – *Pieśń o domu*, kończący się słowami: „O, jeśli kochasz, jeśli chcesz / Żyć pod tym dachem, chleb jeść zbóż / Sercem ojczystych progów strzeż / Serce w ojczystych ścianach złóż (MN 2, 159).

Przytoczony fragment jest przykładem, w jaki sposób można zaadaptować tradycyjne wartości patriotyczne do współczesnych warunków. Pojawia się tutaj zarówno wątek tradycyjnego patriotyzmu, jak i europejskości, pomiędzy którymi, jak sugeruje ćwiczenie, znaleźć można równowagę. Przywołanie w następnym utworze metafory POLSKA TO DOM silnie oddziałuje na emocje w stosunku do kraju oraz Europy.

Postawa patriotyczna propagowana w powiązaniu z obywatelstwem wiąże się z aktywnością. W analizowanych podręcznikach uczniowie zachęceni są do patriotycznych działań, na przykład:

Napisz list do znanej Ci lub fikcyjnej osoby przebywającej na emigracji. Zapytaj o jej odczucia i zaproponuj lekturę utworu lub wysłuchanie kompozycji muzycznej, które przywołają wspomnienia ojczyzny (SnC2, 101)

Sztuka związana z patriotyzmem przedstawiona jest tutaj jako lek na mogące wiązać się z emigracją osamotnienie. Ten wątek może być interpretowany jako nawiązanie do znanej w kulturze polskiej metafory polskości jako ukojenia, pojawiającej się często w literaturze i sztuce romantyzmu w kontekście wspomnienia rodzinnych stron.

Kolejnym sposobem nadawania znaczenia jest pokazywanie stosunku do kraju w kategoriach uczucia:

Wiersz („Święta miłości kochanej ojczyzny...”) Krasicki napisał po pierwszym rozbiorze Polski. Zastanów się, które słowa poety straciły dziś aktualność, a które ją zachowały (ŚwSiO 1, 169)

Na czym dziś może polegać miłość do ojczyzny? (ŚwSiO 1, 169)

Czy we współczesnej Polsce spotykamy się z przejawami miłości do ojczyzny? (MN 2, 192)

Ojczyzna jest tutaj obiektem uczucia, podobnie jak ma to miejsce w relacji pomiędzy osobami. Jest ona personifikowana. Może być również, tak jak w cytowanym podręczniku, zestawiona z miłością do osoby. W tym wypadku po rozdziałach poświęconych miłości do ojczyzny umieszczony jest rozdział poświęcony miłości romantycznej na przykładzie *DO M**** Adama Mickiewicza oraz kolejny, poświęcony twórczości Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej i jej poezji miłosnej.

4.2.2. Czynności

James Paul Gee określa czynności jako działanie, wykonywane poprzez wypowiedź. W analizowanym materiale możemy wyróżnić kilka rodzajów czynności, które zaangażowane są w mówienie o narodzie.

Podstawową czynnością zaangażowaną jest **prezentowanie grup etnicznych i narodowych jako osobnych, zamkniętych bytów**. Obrazują to wydzielone w pierwszej części niniejszej analizy metafory pojemnika. Warto przytoczyć jeszcze jeden przykład:

Po wojnie żyło w Polsce około 200 tysięcy Żydów, ale z powodu przejawów antysemityzmu większość z nich wyemigrowała (ŚwSiO 2, 108)

Żydzi są w tym fragmencie osobną, zamkniętą grupą, która opuściła granice Polski. Różnią się od Polaków, będących również zamkniętą grupą. Obie one nie są ze sobą tożsame.

Kolejną czynnością jest **prezentowanie narodu w kontekście nowoczesności**. Nowoczesność rozumiana jest tu w kontekście między innymi obywatelstwa, mediów i nauki. W analizowanych podręcznikach kwestie polskości wpisane są w szeroki kontekst charakteru współczesnego świata. Każdy z podręczników ma obszerną część poświęconą tematowi współczesności, nowoczesności. Poruszane są takie tematy, jak media, Internet, kultura popularna. Współczesność określana jest w następujący sposób:

żyjemy w świecie medialnym (SnC3, 252)

Środki masowego przekazu bardzo silnie wpływają na społeczną rzeczywistość i niejednokrotnie decydują o naszym odbiorze zdarzeń (SnC3, 252)

Warto zastanowić się, jak jest naprawdę, oraz rozważyć, co daje nam Internet, a jakie niesie zagrożenia (SnC2, 254)

Marzy mi się wolność od reklamy (MN 2, 245)

Reality show, czyli wszystko na sprzedaż (ŚwSiO 2, 343)

Współczesność jest kreowana w analizowanych podręcznikach jako świat zanurzony w środkach masowego przekazu. Jego nieodłącznymi składnikami są Internet, reklama, telewizja. Współczesność zmusza do stawiania sobie pytań o to, dokąd zmierza świat, jakie wartości dzisiaj są istotne i jakimi powinniśmy się kierować.

Obraz rzeczywistości, jaki tworzony jest w podręcznikach, nawiązuje do codziennych doświadczeń uczniów. Autorzy posługują się odniesieniami do symboli kulturowych i nawiązaniami do artefaktów, które dobrze znane są większości uczniów. Może to być na przykład przywołanie gry komputerowej SIM CITY, fragmenty tekstów prasowych poświęconych popularnym programom i serialom telewizyjnym, teledyskom, twórcom muzyki popularnej, streetartu, komiksu. Odniesienia do rzeczywistości znanej uczniom mają za zadanie zmniejszyć dystans pomiędzy uczniami i przekazywaną w podręczniku wiedzą. Zabieg ten wykorzystywany jest na przykład w podręczniku *Słowa na czasie 1* w ćwiczeniu przedstawiający sąd nad Antygoną, który w tym wypadku ma odbyć się w formule programu telewizyjnego „Winna czy niewinna” (SnC1, 35). Forma zadania posługuje się konwencją prawdopodobnie znaną uczniom z telewizji, nie wymaga zatem uczenia nowych zasad. Ponadto, odwołując się do formuły telewizyjnego show, może być spostrzegana jako bardziej atrakcyjna niż tradycyjne zadanie do tekstu.

Polskość pojawia się również w kontekście nowoczesnej nauki. Rozwój kultury polskiej sytuowany jest wśród odniesień do rozwoju cywilizacyjnego. Taką rolę ma na przykład sytuowanie utworów reprezentujących polski futurizm w sąsiedztwie wywiadu z laureatem Nagrody Nobla w dziedzinie genetyki (MN 3, 172-176).

Kolejną z wyróżnionych czynności jest **prezentowanie polskości w kontekście kultury europejskiej**. Analizowane podręczniki nacisk kładą na paralele pomiędzy rozwojem kultury polskiej oraz rozwojem kultury zachodnioeuropejskiej. Dobrze to widać w rozdziałach wprowadzających, gdzie przedstawiana jest charakterystyka epoki i jej kontekst historyczny, na przykład:

Pisanie w języku narodowym było tendencją ogólnoeuropejską, co znalazło odbicie również w literaturze polskiej (MN 2, 343)

Dziejopisarstwo polskie przejęło z europejskiego piśmiennictwa historycznego wszystkie najważniejsze firmy i odmiany, a wśród nich kronikę (MN 3, 101)

Krzewiona przez zakony i kler świecki nowa, chrześcijańska kultura w Polsce, od chwili wprowadzenia jej w wieku dziesiątym zaczęła przejawiać silne związki z krajami położonymi na zachód od Renu, tzn. z dzisiejszą Francją i Belgią (MN 3, 157)

Poszczególne wydarzenia z historii Polski oraz historii kultury polskiej, a także jej wybitni przedstawiciele sytuowani są na diagramach i wykresach czasowych wraz z wydarzeniami i przedstawicielami kultur krajów Europy Zachodniej. Wykresy znajdują się w dwóch analizowanych podręcznikach: *Słowa na czasie* oraz *Między nami*. Twórczość przedstawicieli kultury polskiej przedstawiana jest wyłącznie w kontekście rozwoju kultury europejskiej.

Może się to dokonywać na przykład poprzez przedstawianie wydarzeń i postaci z historii Polski w zestawieniu z ich zachodnioeuropejskimi odpowiednikami. W podręczniku *Słowa na czasie 1* w ten sposób stworzona została paralela pomiędzy Karolem Wielkim i Bolesławem Chrobrym. Zestawione ze sobą, na sąsiadujących stronach, zostały dwa fragmenty tekstów – *Pieśń o Rolandzie* i *Kronika Polska* Galla Anonima. Oba dotyczą charakterystyki władców. Francuski cesarz Karol Wielki przedstawiony jest jako potężny zdobywca, pogromca pogan:

Zdobył Kordowę, mury zrównał z ziemią, zwałił kamienne wieże. Znaczny łup wzięło jego rycerstwo: złoto, srebro, szacowne zbroje. Nie został w mieście ani jeden poganin, wszyscy ubici albo ochrzczeni (SnC1, 84)

Karol Wielki to władca bezwzględny dla obcych, dbający jednak o swój kraj. Zasiada na szczytówym tronie, który symbolizuje panowanie nad całą Francją, otoczony miłującym go rycerstwem. Określany jest za pomocą takich sformułowań, jak: rad z siebie, weseli się, ciało piękne, postać dumna, broda jego całkiem biała, a głowa całkiem siwa. Karol Wielki ma w tym opisie wszystkie atrybuty suwerena. Nawet jego wygląd zewnętrzny – piękno oraz siwizna – mają wzbudzać szacunek. Opis nie jest jednak ilustrowany portretem władcy.

Jedyna ilustracja zamieszczona w tej części podręcznika to portret Bolesława Chrobrego autorstwa Jana Matejki. Znajduje się ona przy umieszczonym na sąsiedniej stronie fragmencie kroniki Galla Anonima. Podobnie jak w utworze francuskim cesarzowi, Bolesławowi przypisywanych jest wiele zalet. Cechą, która wybija się na pierwszy plan, jest posłuszeństwo wobec Boga i Kościoła. Jest ona również wyodrębniona w ćwiczeniu do tekstu, w który należy uzupełnić schemat nazwami zalet przypisywanych Bolesławowi. Przytoczony fragment *Kroniki Polskiej* rozpoczyna się od następujących słów:

Taka była okazałość rycerska króla Bolesława, a nie mniejszą posiadał cnotę posłuszeństwa duchowego. Biskupów mianowicie i swoich kapelanów w tak wielkim zachowywał poszanowaniu, że nie pozwolił sobie usiąść, gdy oni stali, i nie nazwał ich inaczej, jak tylko „panami”, Boga czcił z największą pobożnością (SnC1, 85)

Wizerunek Bolesława kontrastuje z przedstawieniem Karola Wielkiego, będącego możliwym władcą, zasiadającym na złotym tronie. Chrobry jest królem skromnym, sprawiedliwym, nie wywyższającym się i podporządkowanym Kościołowi. Odniesienia do pobożności zajmują znaczną część tekstu, tymczasem praktycznie nie występują w opisie francuskiego władcy, ograniczając się do wzmianki o zdobyciu Kordowy. W przytoczonym fragmencie Karol Wielki nie posiada żadnych związków z instytucją Kościoła katolickiego. Bolesław w przeciwieństwie do Karola jest władcą męznym, ale też łagodnym. Przytoczone są fragmenty, gdzie opisane jest, jak osobiście, niczym ojciec, troszczy się o wieśniaków. Jest to zatem wizerunek przeciwny. Podkreślone są nie władczość, lecz roztropność, troskliwość, wybitna sprawiedliwość oraz praca na rzecz kraju i Kościoła.

Analizowany fragment jest przykładem, w jaki sposób historia Polski może być umieszczana wewnątrz kontekstu historii Europy Zachodniej, przy równoczesnym zachowaniu jej odrębności. Bolesław Chrobry kreowany jest na polski odpowiednik Karola Wielkiego, jednej z najbardziej znaczących postaci europejskiego średniowiecza. Zgodnie z tradycją kultury rycerskiej w Europie, jest on również przedstawiany jako namaszczonego przez Boga suwerena. W przeciwieństwie jednak do francuskiego cesarza, uznaje swoje podporządkowanie Kościołowi. Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której zachodnioeuropejski wzorzec osobowy władcy ilustrowany jest przez dwie postaci Karola Wielkiego i Bolesława Chrobrego, a ona sama zaadaptowana w formie zachodnioeuropejskiej do specyfiki historii kultury polskiej.

Kolejny tekst zamieszczony po *Kronice Polskiej* to fragment *Pieśni o Rolandzie*, dotyczący wzorca rycerza oraz fragment *Legend o królu Arturze*. Podobnie jak wcześniej opisy zachodnioeuropejskich rycerzy zestawione są z opisem Zawiszy Czarnego, pochodzącym z *Roczników* Jana Długosza. Tekstom towarzyszą trzy ilustracje – rycina przedstawiająca okrągły stół z legend o królu Arturze, obraz Loiseta Lyedeta *Bitwa pod Poitiers* oraz fragment obrazu Jana Matejki *Bitwa pod Grunwaldem*. Historia Polski zostaje zatem po raz kolejny umieszczona w kontekście kultury Europy Zachodniej.

Kultura rycerska może być zresztą podwójnie wpisana w kulturę polską, również poprzez kontekst współczesny. W podręczniku *Między nami 1* fragment książki *O królu Arturze i rycerzach okrągłego stołu* oraz

towarzyszące mu wyjaśnienie dotyczącego tego, czym jest okrągły stół, ilustrowane są miniaturą z XV wieku oraz zdjęciem obrad okrągłego stołu w Polsce w 1989 roku.

Również rozwój demokracji w Polsce wpisany jest w paralele pomiędzy kulturą polską i zachodnioeuropejską. Najbardziej wyrazistym symbolem polskiej demokracji jest w analizowanych podręcznikach Konstytucja 3 maja. Tylko w jednym podręczniku analizowany jest jej tekst. W podręczniku *Między nami 1* przytoczony jest tekst *Preambuły*, który uczniowie muszą przeanalizować, wypisując między innymi wartości istotne dla autorów oraz uzasadniając twierdzenie, że twórców Konstytucji 3 maja można nazwać patriotami.

Konstytucja 3 maja zestawiona została z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka. Przytoczony fragment deklaracji jest prawie dwukrotnie dłuższy niż tekst konstytucji. Wydaje się istotne, że w miejsce powiązań zbliżonych chronologicznie, takich jak rewolucja francuska czy powstanie Stanów Zjednoczonych Ameryki, autorzy podręcznika wybrali dokument z XX wieku, który obecnie jest podstawą dyskursu egalitaryzmu. W ten sposób polski dokument państwowy wpisany został w szeroki kontekst międzynarodowych dokumentów z zakresu praw człowieka.

Następną czynnością, istotną w mówieniu o narodzie w analizowanych podręcznikach, jest **tworzenie paraleli** pomiędzy historią Polski i jej współczesnością. Ta czynność również rozbita została na kilka rodzajów.

Może być to **odwoływanie się do zdarzeń krytycznych z historii Polski**, takich jak wojna, utrata niepodległości czy wprowadzenie ustroju komunistycznego. Są to sytuacje wymagające mobilizacji, wspólnego działania, a także poświęcenia. Tak przedstawione w analizowanych podręcznikach zostały losy polskich żołnierzy i powstańców w czasie wielkich wojen XX wieku czy też losy opozycjonistów w okresie komunizmu. Te ostatnie ilustrowane są przede wszystkim przykładami opozycyjnych poetów, objętych w PRL zakazem druku, zmagających się z powodu swojej twórczości z prześladowaniami. W tym kontekście omówiono postać Stanisława Barańczaka.

Paralele pomiędzy sytuacjami krytycznymi z historii Polski a współczesnością tworzone są głównie za pomocą pytań o aktualność opisanych sytuacji lub możliwość jej powtórzenia się. Taką wymowę mają przytoczone już pytania o aktualność *Roty* Marii Konopnickiej.

Paralele pomiędzy historią Polski i współczesnością mogą być tworzone także poprzez poszukiwanie we współczesności odpowiedników zjawisk historycznych. Najbardziej wyraźnym przykładem może być tutaj kwestia migracji. W analizowanym materiale migracja w większości przedstawiana jest w sposób historyczny i powiązany z powodami poli-

tycznymi. Tak dzieje się w przypadku migracji XIX-wiecznej, która powiązana zostaje ze współczesnymi migracjami, jak ma to miejsce w ćwiczeniu w podręczniku *Słowa na czasie* 2, zamieszczonym pod tekstem *Chopin i Mickiewicz na emigracji*:

Wskaż w tekście zdania opisujące niedolę przymusowej emigracji. Jak sądzisz, czy można je odnieść do losów Polaków, którzy obecnie mieszkają i pracują poza granicami kraju? Uzasadnij swoją opinię (SnC2, 101)

Powiązanie pomiędzy dawną migracją polityczną a współczesną migracją ekonomiczną służyć może nadaniu tej drugiej znaczenia odcięcia od ojczyzny. Sugeruje, że migracja nie jest wyborem wynikającym z indywidualnej sytuacji jednostki, lecz wyższą koniecznością wiążącą się z poświęceniem dla dobra innych oraz kraju.

Kolejną czynnością jest **odwoływanie się do uczuć i osobistej odpowiedzialności odbiorców tekstów**. W analizowanym materiale występuje częsty zabieg opisywania wydarzeń historycznych z perspektywy losów jednostki. Jest to powiązanie z tworzeniem modeli zachowań patriotycznych.

Przykładem takiego zabiegu może być opowiadanie *Mój najświętszy obowiązek*, zamieszczone w podręczniku *Słowa na czasie* 3, będące fragmentem utworu Witolda Barbackiego *Ogień zapatu*. Tekst ten ma formę dziennika frontowego. Opowiadanie pokazuje I wojnę światową z perspektywy żołnierza Legionów Polskich. Utwór napisany jest w tonie podniosłym. Narrator używa m.in. następujących stwierdzeń na określenie swoich działań:

O godzinie szóstej wieczorem polecono nam stawić się na miejscu zbiórki. Pożegnawszy się ze wszystkimi w domu, promieniujący radością, udałem się do „Sokoła”, skąd po kilku przemowach, z pieśnią na ustach, pomaszcerowaliśmy ku stacji. Z jaką dumą każdy z nas spoglądał wokół siebie! (SnC3, 15)

W przytoczonym fragmencie uwagę zwracają wyrażenia określające stany emocjonalne: z radością, z pieśnią na ustach, z dumą. Podobne wyrażenia funkcjonują w innych partiach tekstu. Częste jest użycie określeń wskazujących na przeżycia jednostki, na przykład: „myślałem, że wybiła moja ostatnia godzina, waliłem bez opamiętania, karabin rozgrzał się tak, że ledwo mogłem go utrzymać”. I wojna światowa nie jest więc przedstawiona w konwencji opisu historycznego, lecz fragmentów dziennika, co pozwala sprawić wrażenie przekazu z pierwszej ręki. Fragment kończy się podsumowaniem, w którym bohater mówi, że tęskni za rodziną, przywiązanie do niej jest jednak czymś innym niż poczucie obowiązku

wobec ojczyzny, oraz że podolał trudnościom i niewygodom. Przeszedł zatem próbę.

Tekstowi towarzyszy wprowadzenie pojęcia patriotyczny obowiązek oraz pytania analizujące emocje bohatera. Uczniowie muszą między innymi określić, w jakich momentach kierował się on rozumem, a w jakich uczuciami. Muszą również sprecyzować swoje własne uczucia, jakie wywołał w nich tekst. Jedno z poleceń brzmi: „Zastanów się, czy w sytuacji wymagającej natychmiastowego działania, np. udzielania pomocy osobie potrzebującej, postępujesz spontanicznie czy rozważasz wszystkie *za i przeciw*” (SnC3, 16). Wstąpienie do wojska i walka za ojczyznę zostają w tym miejscu powiązane z pomocą osobie potrzebującej, wchodząc tym samym w kategorię pomocy bliźniemu, co blisko łączy się z wydzieloną przeze mnie metaforą POLSKA TO OSOBA. Przenosi również ciężar z indywidualnych losów bohatera utworu na indywidualne decyzje uczniów w życiu codziennym.

Utwór ilustrowany jest reprodukcją obrazu Christophera Richarda Wynne'a *Ścieżki chwały*, przedstawiającym martwych żołnierzy leżących w okopach. W ćwiczeniu podsumowującym tekst uczniowie mają przygotować własną ilustrację tekstu Barbackiego.

Na sąsiedniej stronie podręcznika znajduje się natomiast nowy temat, poezja Skamandrytów, do której wstępem jest ćwiczenie na wypisanie cech szczęśliwej osoby. To zestawienie – człowieka szczęśliwego oraz człowieka spełnionego z powodu wypełnienia patriotycznego obowiązku – jest znaczące.

Innym przykładem opisywania losów kraju na podstawie indywidualnego losu Polaków może być przedstawienie historii Polski poprzez losy twórców kultury. Jest to zabieg popularny, szeroko stosowany w nauczaniu historii literatury. Losy takich postaci, jak Fryderyk Chopin, Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Gustaw Herling-Grudziński, Stanisław Barańczak stają się typowe dla Polaków. Oto kilka najbardziej znaczących przykładów:

W tym przejęciu się dolą ojczyzny bliski jest Książnin Karpińskiemu, ale wbrew pozorom ten dworski poeta był mniej bezkompromisowy od Karpińskiego i szukając wyjścia z sytuacji, nie znalazł go ani w samotności, ani w tłumie, ani w zubożeniu. Z chwilą gdy życie przedstawiało się jako absurd, mógł tylko popełnić samobójstwo (SnC2, 35)

Fryderyk czytując *Dziady* i *Księgi*, czuł przebiegające po krzyżach dreszcze. Zrywał się znad tych kart z gorącym sercem, z drżeniem powiek – oto bezsporna wielkość twórcy świadomego swych środków i celów! (...) Jedni po prostu zdradzają naród – inni siebie – inni wreszcie własne szczęście (SnC2, 100-101)

Świat młodości Barańczaka, początków jego dojrzałego życia był w Polsce czasem braku wolności politycznych, braku demokracji, braku towarów w sklepach, jednej i tej samej partii rządzącej, jednego języka oficjalnego, sączącego się z jednakowych gazet, radia i telewizji (...) Wiersze Barańczaka z lat 60., 70. i częściowo 80. to głos człowieka żyjącego właśnie w takim świecie. Człowieka, który się buntował, a zarazem bał, tęsknił do zmiany, a jednocześnie w nią nie wierzył (ŚwSiO 3, 276)

Przytoczone fragmenty mówią o uczuciach, jakie w wybitnych przedstawicielach kultury: Franciszku Książninie, Fryderyku Chopinie i Stanisławie Barańczaku wywoływała sytuacja w Polsce. Są to uczucia bardzo gwałtowne, takie jak strach, przynębianie, pragnienie śmierci. Tym samym polskość nadane zostaje bardzo wysokie znacznie emocjonalne.

Rozpacz Książnina po stracie ojczyzny jest najbardziej autentyczna i godna szacunku. Nie mógł głosić nadziei w czasie beznadziejnym, gdy wszystkie nadzieje zostały oszukane, gdy rozpadło się na jego oczach nie tylko państwo polskie, ale jeszcze straszliwszą ruinę przedstawiała świadomość, dusza narodu (SnC2, 35)

Ale właściwa i pełna zasługa, że Alek i Rudy stali się tym, czym się stali, przypada w udziale samym tym chłopcom i ich woli, z jaką chwycili ster swego życia (MN 2, 141)

Kolumbowie to osoby wychowane na patriotycznych ideałach głoszonych w dwudziestolecie międzywojennym. W obliczu wojny zostali postawieni w sytuacji bez wyjścia, nie mieli możliwości dokonania wyboru własnej drogi życiowej – walczyli w obronie ojczyzny (SnC3, 86)

Mimo znakomitej postawy los obrońców obozu był przesądzony. Jan Kazimierz ledwie w kilkanaście tysięcy ruszył z Lublina (...). Jan Kazimierz uratował sytuację w pierwszym starciu, a Ossoliński pozyskał chana do odrębnego układu (ŚwSiO 1, 105)

Przytoczone fragmenty wskazują na osobistą relację jednostki i obcej władzy, prowadzącą przede wszystkim do czynnego oporu. Może ona również wywoływać silne uczucia, takie jak rozpacz, lęk, uczucie przynębiania. Analizowane fragmenty cechują się dużym naciskiem na heroizm i poświęcenie. Te cechy jednostki mają znaczenie dla całego narodu. Od nich zależy wolność i powodzenie całego kraju. Jest to wyraźne zaznaczenie, że jednostka oraz jej decyzje mają wpływ na całą społeczność.

Przeciwieństwem indywidualizacji losów Polaków jest **uogólnianie losów przedstawicieli innych narodów**, szczególnie tych, które przedstawiane są jako historyczne zagrożenie dla wolności Polski – Niemców i Rosjan. Tak jak zostało to już wykazane wcześniej, narody i kultury przedstawiane są jako zamknięte pojemniki. Podobnie ich członkowie

to zamknięte grupy. Podczas gdy losy Polaków są indywidualizowane, Niemcy i Rosjanie przedstawiani są przede wszystkim w relacji do władzy. Często w określeniu do nich stosowana jest synekdocha Kreml, carat, Berlin. Naród redukowany jest tym samym do ośrodka władzy.

Innym stosowanym wobec Niemców i Rosjan zabiegiem jest dehumanizacja. Przykładem mogą być wojenne opisy wrogów, na przykład:

Tylko w powietrzu unosi się jeszcze zapach prochu, jasnym płomieniem dopala się auto więzienne, na jezdni leżą trupy pięciu gestapowców, gdzieś dalej trup oficera SS (SnC3, 84)

W tym samym fragmencie tekstu atakujący Polacy określane są jako „młodzi ludzie”, „ciała zabitych”. Zabici Niemcy określane są za pomocą określeń niebudzących szacunku.

Kolejnym przykładem odwoływania się do uczuć i osobistej odpowiedzialności odbiorców tekstu jest przywoływanie systemu wartości moralnych oraz zachęcanie uczniów do wydawania ocen moralnych, na przykład:

Zastanów się kogo (lub co) obarczyłbyś (obarczyłabyś) winą za tragedię Michasia? Czy można sformułować jednoznaczne i jasne oskarżenie? (ŚwSiO 2, 100)

Na podstawie zebranych przez was informacji wspólnie oceńcie postawę Willego (MN 2, 64)

Przedyskutujcie w klasie, czy postawa współczesnych młodych ludzi wyraża na ogół akceptację rzeczywistości, czy odrzucenie norm panujących w świecie. Które wartości szczególnie często podlegają ocenie Waszej i rówieśników? (SnC2, 106)

Punkt ciężkości położony jest na indywidualną decyzję uczniów. Muszą oni jasno i jednoznacznie ustosunkować się do zadanego pytania, a tym samym dokonać wyboru wartości. Równocześnie w analizowanych podręcznikach bardzo wyraźnie zachęca się do wydawania jasnych ocen moralnych połączonych ze wskazywaniem, które wartości są pożądane. Widoczne to było w przytoczonych już fragmentach dotyczących na przykład figury domu.

Pożądane wartości moralne przekazywane są również poprzez przedstawianie wzorców osobowych. W analizowanych podręcznikach takimi wzorcami są między innymi bohaterowie *Kamieni na szaniec*, żołnierze, powstańcy.

Indywidualizacja stosowana jest również w innych kontekstach, na przykład przy opisie pracy, stosunku do innych osób, co widoczne będzie przy analizie konstruowanych w tekście tożsamości.

Ostatnią z wyróżnionych przeze mnie czynności zaangażowanych w dyskurs narodowy jest **mitologizacja polskości**, a więc wprowadzenie jej w porządek uniwersalny.

W analizowanych podręcznikach takiemu procesowi podlega tworzenie mitu polskości. Wiąże się to z kreowaniem narodu polskiego jako twórczonego przez osoby mające wspólne pochodzenie, historię, a także wspólny los. Następuje tutaj uniwersalizacja losu oraz figury Polaka, określonego według tych samych kryteriów i dzielącego ten sam los, co wszyscy jego rodacy.

Polacy podporządkowani są również patriotycznemu obowiązkowi („najświętszy obowiązek”, „wielki zbiorowy obowiązek”). Polska historia, podobnie jak i polski los, ma charakter celowy i prowadzi ku odrodzeniu narodowemu. Celowe jest również poświęcenie i cierpienie, z jakim muszą zmagać się Polacy („cierpiący naród polski” (MN 3, 349). W podręcznikach możemy to obserwować na przykładzie losów bohaterów *Kamieni na szaniec*, *Trylogii*, romantyków: Mickiewicza, Słowackiego, Chopina, cierpiącego na emigracji, czy też zesłańców z powieści Toczka czy Herlinga-Grudzińskiego, zmagających się z nieludzką rzeczywistością łagru. Cecha ta przypisywana jest całemu narodowi:

Dla Polaków wciąż najbardziej atrakcyjne są wzorce osobowe, wyrosłe z tradycji romantycznej wiążemy z nimi wartości najwyższej cenione, jak na przykład bunt w imię wolności i prawdy, entuzjazm, szczerość uczuć, wiarę w ideały, skłonność do poświęcenia (SnC2, 137)

budzący tęsknotę kraj prawdziwych wartości, albo kraj, o który się walczy, za który się cierpi i ginie (MN 1, 262)

Cierpienie i walka Polaków, mające swój historiozoficzny sens, przywodzą nas do postaci Chrystusa i jednej z najbardziej znanych figur w kulturze polskiej – Polski Chrystusa Narodów. W tym wypadku odniesienie losów narodu do porządku boskiego, utrwalony przez takie wyrażenia użyte w podręcznikach, jak „na chwałę Rzeczypospolitej”, „odrodzenie Polski”, przykłady metafory POLSKA TO ISTOTA BOSKA, sakralizuje naród i wprowadza go w porządek boski.

Jak pisał Mircea Eliade, człowiek religijny zna dwa rodzaje czasu i porządku: świecki i boski. Wprowadzenie w porządek boski nadaje sens, pozwala zrozumieć, a w planie egzystencjalnym wypełnia tęsknotę za bytem¹⁷⁹. Polskość ubóstwiona ma sens najwyższy, pozwala również zrozumieć konieczność cierpienia. Podobną rolę zabieg ten spełnia w analizowanych podręcznikach, pokazując, że losy Polski, mimo iż tragiczne i pełne klęsk, mają swoją celowość.

¹⁷⁹ M. Eliade, op. cit., s. 106-115.

4.2.3. Tożsamości

Według Jamesa Paula Gee posługujemy się językiem w celu zamianowania określonej roli, a więc w celu zbudowania w momencie wypowiedzi tożsamości. Jest to taki sposób wypowiadania komunikatu, który sprawia, że otoczenie identyfikuje nas jako osoby pełniące określone funkcje. Jest to również kreowanie poprzez wypowiedź ogólnych typów tożsamości.

W analizowanym materiale wyróżnić można trzy dominujące typy tożsamości oraz kilka typów podrzędnych. Z uwagi na złożony problem, jakim jest budowanie tożsamości narodowej, wnioski z tej części analizy uogólnione zostaną do poziomu tożsamości Polaka dopiero na poziomie interpretacji. Na tym etapie skoncentruję się na jej poszczególnych elementach składowych.

Wyodrębnionymi **dominującymi typami tożsamości**, które wyrazne zostają w dyskursie narodowym, są **tożsamość rycerza**, **tożsamość obywatela** oraz **tożsamość przedsiębiorcy**. Poniżej przedstawię ich charakterystykę oraz składające się na nie podtypy tożsamości.

Tożsamość rycerza budowana jest na podstawie trzech typów tożsamości podrzędnych: tożsamości bojownika, tożsamości poddanego lub wiernego oraz tożsamości członka wspólnoty. Budowane są one na podstawie doboru treści oraz poprzez użyte metafory.

Tożsamość bojownika buduje się, opierając się na metaforze personifikującej Polskę: POLSKA TO OSOBA, POLSKA TO OSOBA, KTÓRĄ NALEŻY URATOWAĆ, POLSKA TO WIEZIENIE, KULTURA POLSKA TO OSOBA, KTÓRĄ NALEŻY URATOWAĆ, a także na podstawie indywidualizacji losów Polaków oraz ich mitologizacji. Wizerunek Polski jako osoby, która można znajdować się w opresji, rodzi potrzebę wykreowania funkcji jej obrońcy. Tutaj właśnie znajduje się przestrzeń dla tożsamości rycerskiej, bojowniczej, a więc tego, kto uratuje Polskę.

Tożsamość bojownika jest również związana z funkcjonującą w analizowanym materiale metaforą POLSKA TO DOM oraz figurą obrońcy ojczyzny, jaka wielokrotnie przedstawiana jest w tekstach przy okazji opisów bitew. Ilustrują to następujące przykłady:

(chorągiew) rozkwitła jak olbrzymi kwiat, jako znak nadziei i jako znak gniewu Bożego dla Niemców, a zwycięstwa dla polskich rycerzy (SnC2, 148)

runęła w pościg polska osłona (SnC3, 80)

Tożsamość poddanego z kolei budowana jest na metaforze POLSKA TO ISTOTA BOSKA, a także poprzez zastosowanie odniesień do poświę-

cenia i podporządkowania. Konsekwentne poruszanie tematu poświęcenia widoczne jest w serii *Słowa na czasie*:

Przygotujcie się do ciekawej prezentacji osoby, która wykazała się wielkim poświęceniem, np. zrezygnowała z kariery dla czyjegoś dobra lub oddała za kogoś życie (SnC1, 42)

Każda osoba w klasie zapisuje na kartce znaną sobie historię potwierdzającą prawdziwość przysłowia „Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło” (SnC1, 56)

Bohaterowie dnia codziennego (SnC3, 104)

Wybierzcie spośród siebie pięciu uczniów. Zadaniem każdego z nich jest wskazanie rzeczywistej lub fikcyjnej postaci, która wślawiła się bohaterstwem i przygotowanie się do wcielenia w jej rolę (SnC3, 105)

Czy według Ciebie szczęście wymaga poświęceń? (SnC3, 228)

Poświęcenie łączy się z prezentowanymi już tu wątkami pomocy słabszym i potrzebującym, poświęcenia osobistego szczęścia oraz męstwa. Ten ostatni wątek będzie jeszcze w mojej pracy rozwinięty, na tym etapie można jednak stwierdzić, że jedną z postaw propagowanych w analizowanych podręcznikach jest gotowość poświęcenia siebie dla wyższej idei:

do zbawienia Polski nieodzowna jest męka (ŚwSiO 2, 142)

Te pamiątki wspaniałej przeszłości krzepią dumę i świadomość narodową, budzą siłę ofiarności i działania dla powszechnego dobra (SnC1, 192)

Ojczyzna wzywa nas do boju (SnC3, 76)

Trzecim składnikiem tożsamości rycerskiej jest tożsamość członka wspólnoty, która uszczegóławia się w tożsamość członka rodziny oraz mieszkańca rodzinnego domu. Ona również tworzona jest za pomocą przytoczonych wyżej metafor, szczególnie metafory POLSKA TO DOM oraz wyraźnego nacisku na budowanie więzi rodzinnych poprzez podkreślanie wagi rodziny w życiu człowieka, na przykład:

Dom źródłem postaw (MN 2, 141)

Ustalcie, jakie korzyści może czerpać młody człowiek ze spotkania z przeszłością, np. w zetknięciu z pamiątkami rodzinnymi (SnC3, 43)

Polska jako dom przedstawiana jest również w kontekście swoich wewnętrznych problemów:

O drugiej chorobie Rzeczypospolitej, która jest z niezgody domowej (SnC1, 210)

Dom i rodzina może być również wartością zagrożoną, jak zostało to przedstawione w tekście *Czy rozwój cywilizacji może zagrozić rodzinie?*

w podręczniku *Między nami 2* (MN 2, 191), w którym w formie rozprawki rozważa się, jakie znaczenie dla kondycji współczesnej rodziny ma zagrożenie ze strony mass mediów, hedonizmu i materializmu. Stosunki w domu, a szczególnie te pomiędzy rodzicami i dziećmi są w analizowanych podręcznikach często prezentowane z punktu widzenia relacji pomiędzy ojcem a synem. Na przykład w podręczniku *Między nami 2* w ćwiczeniach do tekstu Michela Piquemala *Nauki mędrca* uczniowie muszą odpowiedzieć na następujące pytanie: „Jaką rolę chciał odegrać ojciec w kształtowaniu postawy syna?”. Pytanie to zostaje następnie uogólnione do pytania o rolę rodziców w życiu młodego człowieka oraz do pytania „Jacy powinni być współcześni rodzice?”. Kolejnym podrozdziałem, który następuje po tekście Piquemala jest podrozdział pod tytułem *Dom źródłem postaw* z fragmentem powieści Aleksandra Kamińskiego *Kamienie na szaniec*, w którym pokazywany jest wpływ domu na przekazywanie młodym chłopcom wartości patriotycznych. Tekstem podsumowującym rozdział jest fragment powieści Williama Whartona *Tato*, mówiący o związkach pomiędzy mężczyznami z różnych pokoleń w rodzinie i przekazywania sobie umiejętności budowania domu.

Przeniesienie tradycyjnie rozumianych relacji ojca i syna na całość stosunków pomiędzy rodzicami i dziećmi jest w kontekście kreowania dyskursu narodowego bardzo znaczące. Wskazuje bowiem, że w tym fragmencie wzorcem rodziny jest model patriarchalny z dominującą rolą mężczyzny. Rola ojca dominuje przede wszystkim w kształtowaniu postaw, przekazywaniu wartości. Pożądane wartości są zatem wartościami ojcowskimi. Ojcu natomiast należy się posłuszeństwo. Symbolicznie, rozpatrując to z punktu tożsamości rycerskiej, ojciec wpisywany jest w rolę seniora (co, w warstwie pozatekstowej, znanej uczniom, w języku potocznym znajduje odzwierciedlenie w wyrażeniu „senior rodu”). Są to zatem wartości, wobec których nie można się zbuntować.

Treści socjalizujące chłopców w analizowanych podręcznikach wpisane są w nurt indywidualistyczny oraz liderek. Z tego punktu chciałabym właśnie przyrzeć się relacji pomiędzy męskością a konstruowaną w tekstach tożsamością rycerza. Wiąże się ze stereotypowymi przedstawieniami ról męskich, skupionymi na obrazie siły, waleczności oraz dobrego urodzenia. Jest to wizerunek bardzo elitarny, odwołujący się wręcz do dyskursu szlacheckiego oraz do tradycji klasy wyższej. Może być to klasa wyższa z urodzenia lub ze względu na status ekonomiczny. Wszystkie te tożsamości cechuje silny indywidualizm, dwie pierwsze natomiast wierność określonym wartościom i skłonność do poświęceń.

Indywidualizm, odwaga i wierność wartościom jest w analizowanych podręcznikach główną cechą ról męskich, transmitowanych z ojca na sy-

na. Widać to na przykładzie takich utworów cytowanych w podręcznikach, jak *List do syna* (SnC3, 244), *Tato* (MN 2, 196-197), *Dziecko Noego* (MN 3, 60-67), *Pan od przyrody* (ŚwSiO 1, 201-204).

Socjalizacja chłopców w duchu liderek odbywa się również poprzez wpajanie wartości obywatelskich i patriotycznych. Najbardziej wyrazistymi wzorcami osobowymi, obecnymi we wszystkich seriach podręczników, są bohaterowie powieści Aleksandra Kamińskiego *Kamienie na szaniec* – Alek, Rudy i Zośka.

Bohaterowie Kamińskiego ukazywani są jako modelowe postaci młodych patriotów. Ich charaktery przedstawiane są jako pożądane i wyjątkowo pozytywne. W podręczniku *Świat w słowach i obrazach 2* w jednym z ćwiczeń uczniowie mają dopasować do każdego z bohaterów odpowiednie cechy charakteru. Do wyboru mają następujące opcje: „chłopięca uroda, optymistyczne uosobienie, zdolności organizacyjne, zacięcie przywódcze, niepospolita odwaga i osobowość intelektualisty” (ŚwSiO2, 91). Bohaterowie Kamińskiego w analizowanych podręcznikach przedstawiani są jako pozbawieni wad, wręcz kryształowi. W podobnym świetle stawia ich podręcznik *Słowa na czasie 3*: „Przeczytaj fragment rozmowy Zośki z naczelnikiem Szarych Szeregów. Odpowiedz, jaki ważny element można dodać na podstawie tego cytatu do charakterystyki bohaterów”.

Nie odbijano wielkich przywódców Polski Podziemnej, nie odbijano niedawno Delegata Rządu, nie odbijano największych polskich polityków, wojskowych, uczonych. – To prawda, że tych wszystkich wielkich i ważnych nie odbijano, ale Rudego musimy odbić (SnC3, 85).

Szlachetne cechy Alka, Zośki i Rudego nie są przedstawiane jako nadzwyczajne. Wręcz przeciwnie, siłą woli może je osiągnąć każdy, dlatego trzech działaczy AK to wzór do naśladowania dla młodych. Taką wymowę ma przytoczony w podręczniku *Między nami 2* fragment *Kamieni na szaniec*: „Ale właściwa i pełna zasługa, że Alek i Rudy stali się tym, czym się stali, przypada w udziale samym tym chłopcom i ich woli, z jaką chwycili w dłonie ster swego życia. Iluż młodych ludzi marnuje się i zatracą wśród tych samych, jakie mieli ci dwaj, warunków młodości” (MN 2, 141). We fragmencie powieści Kamińskiego, z którego pochodzi cytat, kilkakrotnie powtórzone zostaje słowo „chłopcy”. Tym samym wzmocniony zostaje przekaz socjalizujący i wykluczający dziewczęta. Model zachowania, jaki preferowany jest w tym fragmencie, cechuje się przede wszystkim poświęceniem. Alek i Rudy poświęcili rozrywki i młodość dla dobra ojczyzny. Nie przeżyli, ale mimo to, a może właśnie dlatego, nie zmarnowali się, jak inni młodzi ludzie. W tym miejscu widoczny jest związek pomiędzy tożsamością rycerską i śmiercią. Ilustruje to również poniższy przykład:

Oddając życie za ojczyznę stali się wykonawcami patriotycznego testamentu Juliusza Słowackiego (MN 3, 351)

Związek ze śmiercią ilustruje również scena śmierci Longinusa Podbipięty z *Ogniem i mieczem* Henryka Sienkiewicza, prezentowana w podręczniku *Świat w słowach i obrazach 1* czy postaci żołnierzy polskich walczących w I i II wojnie światowej. W pierwszym wypadku jest to śmierć uświęcona, po której dusza rycerza zostaje wzięta do nieba.

Przekaz związany ze śmiercią może pojawiać się również w odniesieniu do życia uczniów:

Wyobraź sobie, że zostało Ci kilka dni życia na zrobienie najważniejszych rzeczy i załatwienie najpilniejszych spraw. Napisz, jak warto byłoby spędzić ten czas (SnC3, 232)

Wizerunek męskości został w analizowanym materiale bardzo mocno nasycony odwagą, ale jest to przede wszystkim odwaga, aby umrzeć za ojczyznę. Wykreowano ją na przykładzie postaci Andrzeja Kmicica czy też powstańców warszawskich i prezentuje się we wszystkich trzech seriach analizowanych podręczników.

Model rycerski jest w analizowanym materiale powiązany z modelem gentlemana, którego powstanie postrzega się jako konsekwencję funkcjonowania etosu rycerskiego. Figura gentlemana została w analizowanym materiale potraktowana jako kulturowa kontynuacja roli oraz misji rycerstwa. Obie te koncepcje w sposób bezpośredni występują w podręcznikach, na przykład:

Od średniowiecznego rycerza do współczesnego dżentelmena (MN 1, 239)

Jakiego człowieka w dzisiejszych czasach można nazwać rycerzem? Odwołaj się do własnych doświadczeń. Następnie ułóż kodeks współczesnego rycerza (SnC1, 87)

Koncepcje te tworzą bardzo określony, elitarny i osadzony w kulturze zachodniej, model męskości. Konsekwencje przyjęcia takiego modelu przedstawione zostaną w dalszej części pracy. Na tym etapie warto jednak zastanowić się nad modelem tożsamościowym. Jest to bowiem bezpośrednie odniesienie do wzorca tożsamościowego szlachty, równoznaczne z wykluczeniem tożsamości klas niższych, przede wszystkim chłopów, którzy w kulturze szlacheckiej nie posiadali praw politycznych, a często nie byli nawet postrzegani jako ludzie. Podręczniki wykluczają zatem z dyskursu narodowego tożsamość chłopską, przyjmując, tożsamość szlachecką jako dominującą. Pozostałe modele tożsamości, przedstawione poniżej, nie zmieniają tej sytuacji, koncentrując się na wielkomiejskim modelu obywatelstwa oraz przedsiębiorczości.

Koncepcja gentlemiana jest w analizowanym materiale łącznikiem pomiędzy figurą rycerza i obywatela, drugą wyodrębnioną tożsamością, wyrażoną głównie w koncepcji nowoczesnego obywatelstwa.

Obywatel jest w podręcznikach jednostką świadomie korzystającą z możliwości, jakie daje współczesny świat. Równocześnie zna tradycję swojego kraju oraz swoje obowiązki względem niego. Jest aktywny społecznie, działa na rzecz swojej społeczności, pomaga słabszym. Kształtowanie postaw obywatelskich w analizowanych podręcznikach podzielić można na kilka sfer: stosunek do drugiego człowieka, zwłaszcza słabszego, stosunek do bliskich, stosunek do kraju, stosunek do pracy, stosunek do autorytetów i władzy oraz stosunek do przyrody.

Stosunek do słabszych w analizowanych podręcznikach związany jest przede wszystkim z kwestią niepełnosprawności ruchowej i intelektualnej oraz pochodzenia etnicznego. W większości przypadków uczniowie mają najpierw zapoznać się z tekstem ilustrującym sytuację osoby, będącej członkiem lub członkinią danej grupy, a następnie odpowiedzieć na pytania. Zachęcani są też do konkretnych działań:

Napisz list, w którym doradzisz Alicji, w jaki sposób postępować z chorym bratem. Skorzystaj z porad doświadczonych osób oraz informacji z przeczytanego tekstu (SnC3, 107)

Przeprowadźcie w klasie giełdę pomysłów na temat: Jak pomóc osobom niepełnosprawnym godnie żyć? (SnC1, 59)

Wzorując się na zamieszczonym plakacie przygotujcie w grupach prace, które będą przestrzegały przed skutkami niebezpiecznych zabaw lub zachęcały do zainteresowania się sytuacją osób niepełnosprawnych (SnC1, 59)

Kształtowanie postawy obywatelskiej wyrażone jest tutaj poprzez zachęcanie do pomocy niepełnosprawnym. Innym konkretnym wyrazem zachęcania do pomocy potrzebującym jest propagowanie pracy wolontariackiej:

Przygotuj mapę myśli na temat wolontariatu w Polsce i na świecie (SnC1, 116)

Jakie dostrzegasz podobieństwa i różnice pomiędzy wolontariatem w hospicjum a działalnością osób zaangażowanych w pracę Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy? (SnC1, 116)

Kształtowanie postaw dotyczy w analizowanych podręcznikach również tolerancji. Dużo miejsca zajmuje kwestia praw człowieka, obrony wartości, stawiania w obronie słabszych. W podręczniku *Świat w słowach i obrazach 3* uczniowie jako ćwiczenie pisemne mają napisać list otwarty w ważnej sprawie skierowany do dyrektora szkoły, w którym wyrazić ma-

ją ubolewanie nad występowaniem w szkole negatywnego zjawiska oraz zaoferować pomoc w jego rozwiązaniu. Tym samym zachęceni są do aktywności obywatelskiej, dotyczącej wykorzystywania legalnych form protestu. W podręcznikach uczniowie zapoznać mogą się również z takimi organizacjami, jak Amnesty International oraz ideami dotyczącymi praw człowieka. Ilustrować może to kolejny przykład ćwiczenia:

Podajcie przykłady znanych wam tekstów kultury (utworów muzycznych, filmów, tekstów literackich, obrazów, reklam) będących na przykład apelem, prośbą o przestrzeganie praw człowieka, pokoju, wolności i bezpieczeństwa (MN 2, 222)

Tolerancja powiązana jest z zagadnieniem wykluczenia etnicznego, ksenofobii, a szczególnie antysemityzmu. Społeczność żydowska jest grupą narodową i etniczną najczęściej obecną w analizowanym materiale. Oto wybrane przykłady:

Zbierzcie z różnych źródeł informacje dotyczące nacjonalizmu oraz rasizmu, a następnie określcie wpływ tych ideologii na wydarzenia XX wieku w Europie (MN 3, 55)

Sprawdź, kto i komu przyznaje tytuł Sprawiedliwy wśród Narodów Świata, i przedstaw sylwetkę jednej z takich osób (MN 3, 66)

Nie mów o Polakach i Żydach / To pole minowe (fragment wiersza K. Wierzyńskiego, MN 3, 54)

Osoby, które z narażeniem własnego życia ratowały Żydów w czasie II wojny światowej, odznaczone są medalem „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata” (...) Dużą grupę uhonorowanych stanowią Polacy (...) (SnC3, 82)

Przytoczone cytaty są niezwykle charakterystyczne dla dyskursu tolerancji, jaki pojawia się w analizowanym materiale, zawierającego się głównie w formie informacyjnej, a także w propagowaniu postaw uznanych za godne naśladowania. Równocześnie Żydzi przedstawieni są jako zamknięta grupa, odrębna od Polaków występujących przede wszystkim w roli ratujących Żydów przed Zagładą. Kwestia pochodzenia etnicznego staje się tutaj tożsama z przynależnością narodową. Na poziomie analizowanych metafor znalazło to odzwierciedlenie w metaforach podkreślających zamknięcie, granice narodów i grup, takich jak POLSKA TO ZAMKNIĘTY POJEMNIK, NARÓD TO ZAMKNIĘTY POJEMNIK.

Postawa obywatelska kształtowana jest również poprzez stosunek do osób bliskich, przede wszystkim rodziców. Istotne miejsce zajmuje opis domu rodzinnego, przede wszystkim domu inteligenckiego, w którym przekazywane są wartości:

Porównajcie, co współcześnie ma największy wpływ na kształtowanie się podstaw młodzieży z tym, co ukształtowało postawę Alka i Rudego. Rozważcie następujące zagadnienia: wpływ domu rodzinnego, wpływ grupy rówieśniczej, wpływ innych czynników, np. własnej woli, mediów itp. (MN 2, 142)

Są w kraju domy rodzinne, w których istnieją warunki dające możliwość zdrowego rozwoju psychicznego i fizycznego zarówno rodzicom, jak i dzieciom. W domach tych jest wystarczająca skala zarobków, bez których jakże trudno o normalne życie. Jest także harmonia wśród członków rodziny, oparta na wzajemnej dobrej woli i uступliwości. Jest pewien poziom kulturalny, umożliwiający udział w przeżyciach całego świata i w dorobku przeszłych pokoleń. Jest wreszcie specjalna atmosfera, którą trudno określić, a którą poznaje się tylko po skutkach: poszczególnych członków rodziny łączy mocna więź, dom jest ostoją i otuchą, dodaje odwagi, zapewnia spokój (MN 2, 141)

W jaki sposób wydarzenia historyczne zadecydowały o atmosferze domu rodzinnego poety? (SnC3, 45)

Jakie tradycje pielęgnowane są u Ciebie w domu? Określ ich rolę w życiu rodziny (SnC3, 45)

Uczuciowość człowieka kształtuje się w domu (MN 2, 192)

Drugi z przytoczonych fragmentów pochodzi z książki Aleksandra Kamińskiego *Kamienie na szaniec*. Jest on punktem centralnym podrozdziału. *Dom źródłem postaw*. Tym samym jest punktem odniesienia do pracy uczniów, gdy proszeni są oni o ustosunkowanie się do znaczenia wpływu, jaki wywiera dom na młodego człowieka. Dom rodzinny przedstawiony został jako miejsce, w którym kształtowana jest młoda osoba, gdzie przekazywane są wartości i kształtowane postawy. Atmosferę określa się poprzez odniesienia do stanu zdrowia: „warunki dające możliwość zdrowego rozwoju psychicznego i fizycznego”, „normalne życie” oraz stanów psychicznych: „mocna więź”, „harmonia”, „spokój”. Tym samym tworzony jest wzorzec domu rodzinnego, charakteryzującego się odpowiednim poziomem intelektualnym oraz poziomem bezpieczeństwa, wynikającym z możliwości odpowiedzenia na wszystkie potrzeby dziecka.

Dom może być rozpatrywany również w znaczeniu metaforycznym jako kraj, ojczyzna, kontynent. W takim znaczeniu w podręczniku *Słowa na czasie 3* pojawia się zwrot „Europa naszym wspólnym domem” (SnC3, 51). Ten sam zwrot pojawia się w podręczniku *Między nami 2* (MN 2, 163).

Temat domu może być przyczynkiem do poruszania kwestii trudnych. W podręczniku *Słowa na czasie 3* temat domu połączony jest z problemem bezdomności i ilustrowany historią chłopca, którego dom rodzin-

ny spłonął i obecnie wraz z rodzicami mieszka w oborze. Fragment opowieści poprzedzony został wprowadzeniem wyrażenia „piekło na ziemi”, natomiast po zapoznaniu się z tekstem, uczniowie mają napisać jej streszczenie, posługując się następującymi wyrażeniami: wygląda jak nieszczęście, szczęście w nieszczęściu, nieszczęścia chodzą parami, urodzić się pod nieszczęśliwą gwiazdą, mieć więcej szczęścia niż rozumu, dziecko szczęścia.

Dom rodzinny może być również miejscem złym. Dzieje się tak wtedy, gdy dorośli nie dają dziecku wystarczająco dużo miłości. Takim domem w analizowanych podręcznikach jest na przykład dom ciotki i wujka Harry’ego Pottera (SnC3, 48). Uczniowie mają za zadanie napisać historię, w której Harry Potter zyskuje wymarzony dom. Celem jest więc stworzenie modelu rodziny alternatywnej w stosunku do tej, którą ma bohater.

Podobnie niekorzystne relacje pomiędzy członkami rodziny opisywane są w podręczniku *Między nami 2* na podstawie fragmentów powieści *My, dzieci z dworca ZOO*. Przedstawiony jest tam problem alkoholizmu, przemocy domowej, wykluczenia ekonomicznego. Jak piszą autorzy podręczników, ceną takich problemów w rodzinie mogą być problemy psychologiczne dziecka, a nawet uzależnienie od narkotyków. Dom Christiane F. zostaje określony jako dom, w którym nie jest bezpiecznie, namiastka prawdziwego domu, koszmarnie niebezpieczne miejsce. Tekstowi towarzyszy ćwiczenie, którego polecenie brzmi: „Każdy człowiek chce mieć normalny dom. Porozmawiajcie o tym, dlaczego we współczesnym świecie tak często zdarza się, że ludzie niszczą harmonię domu” (MN 2, 189). Pojawia się tutaj określenie „normalny dom”, sugerujące, że dom rodzinny, w którym występują problemy podobne do tych, jakich doświadczała rodzina Christiane F., odbiega od ogólnie przyjętej normy.

W podobnym kontekście poruszana jest również tematyka poświęcania się pracy oraz zaniedbywania rodziny. W podręczniku *Słowa na czasie 3* w rozdziale poświęconym pracy przedstawiony jest fragment utworu Zofii Chądzyńskiej *Statki, które mijają się nocą*. Jego bohaterkami są pracowna matka i córka, która czuje, że jest zaniedbywana. Doprowadza to u niej do poważnych zaburzeń psychologicznych. W ćwiczeniach do tekstu uczniowie muszą najpierw opisać dzień z życia matki, a następnie odpowiedzieć na pytanie „Ile czasu dziennie – Twoim zdaniem – człowiek powinien poświęcać na pracę zawodową? Wskaż inne priorytety, które należałoby uwzględnić w planowaniu dnia” (SnC2, 193).

Kolejny fragment, komiks mający ilustrować, czym jest prowokacja, również dotyczy wpływu rodziny na dziecko, a konkretnie podporządkowania woli rodziców:

- Podobno całymi dniami siedzisz w domu?
- Nieprawda. Mogę wychodzić, ale muszę najpierw odrobić lekcje.

- Tobie nie pozwalają grać na komputerze?
- Mogę, ale nie dłużej niż dwie godziny. Ze względu na wzrok (MN 3, 12)

Powyższy fragment może być rozpatrywany w kontekście asertywności, daje bowiem gotowe odpowiedzi na prowokacyjne pytania, z jakimi uczniowie mogą zetknąć się w życiu codziennym. Propaguje również pożądane w stosunku do dzieci postawy, wynikające ze zrozumienia dla ustanawianych przez rodziców zasad.

W przedstawieniach rodziny silnie zaznaczony jest podział ról. Jest to przede wszystkim widoczne w tekstach klasycznych, takich jak *Żona modna* Ignacego Krasickiego czy *Żarłoczna Ewa* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, w których wyśmiewane są stereotypowe przywary kobiet.

Obowiązki kobiet i mężczyzn w ramach rodziny widoczne są też w tekstach współczesnych. W podręcznikach często tematykę tę poruszają satyry obyczajowe, jak na przykład *Na łonie rodziny* Sławomira Mrożka, będącym fragmentem dramatu *Męczeństwo Piotra Oheya*. W przytoczonym fragmencie Oheyowa bezustannie mówi i narzeka, jej mąż natomiast nie odzywa się wcale. Tekst ma za zadanie ukazać stereotypowe zachowania ludzi, w tym zachowania kobiet i mężczyzn, należy zatem w tej sytuacji uwzględnić kwestię przejaskrawienia.

Stosunek do bliskich może być również definiowany poprzez stosunki ekonomiczne:

Zastanów się, jak traktujesz pracę osób, które Cię utrzymują. Czy doceniasz to, co robią i pomagasz im, np. w codziennych czynnościach? (SnC2, 190)

Przytoczony fragment polecenia jest przykładem przeniesienia ciężkości w relacjach w ramach rodziny. Nie mówi się tu o rodzicach jako osobach, które wychowują, kochają, lecz ponoszą koszt utrzymania dziecka. Relacja rodzice – dziecko zostaje zatem przeddefiniowany z bliskości emocjonalnej na relacje ekonomiczne.

Częścią formowania stosunku do bliskich jest obszerne poruszanie tematyki miłości. Jest ona jednym z zagadnień, na którego temat stworzone zostały tematyczne rozdziały i podrozdziały.

Rozdziały poświęcone tematowi miłości ilustrowane są między innymi twórczością następujących autorów: Wanda Markowska *Orfeusz i Eurydyka*, Owidiusz *Pyram i Tyzbe*, William Szekspir *Romeo i Julia*, Adam Mickiewicz *Niepewność*, *Do M****, Adam Asnyk *Między nami nic nie było*, Konstanty Ildefons Gałczyński *Rozmowa liryczna*, *Hymn o miłości* z Pierwszego Listu do Koryntian, Edward Stachura *Z nim będziesz szczęśliwa*, Cyprian Kamil Norwid *W Weronie*, wiersze Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, Halina Poświatowska *Jestem Julią*.

Modelami związków, z jakimi zapoznają się uczniowie, są między innymi związki Orfeusza i Eurydyki, Romea i Julii, miłość romantyków do ich muz.

W ćwiczeniach do tekstu miłość określana jest za pomocą takich wyrażań, jak: uskarżać się, zarzucać coś komuś, wyznawać, wspominać, ubolewać, być w czymś pogrążonym. Uczniowie poznają również następujące frazeologizmy: miłość dodaje odwagi, miłość żadnego nie zna przywileju, kto kogo miłuje, wad jego nie czuje, miłość sił dodaje, nie igra się z miłością, w miłości i w gniewie co człek czyni nie wie, stara miłość nie rdzewieje, męki miłości, usychać z miłości, nieśmiertelna miłość. W jednym z podręczników w rozdziale poświęconym miłości uczniowie zapoznają się z definicją metafory, która przedstawiona jest na przykładzie wyrażenia „otchłań bólu”. Miłość rozumiana jest także w kontekście poświęcenia:

Do jakich poświęceń zdolni są ludzie w imię miłości? (SnC3, 212)

Czy, Twoim zdaniem, miłość wymaga ofiar? (SnC3, 214)

Przed wszystkim jednak miłość przedstawiana jest w kontekście cierpienia. Jest to widoczne w doborze cytatów, ćwiczeń oraz układzie kompozycyjnym podręcznika *Słowa na czasie 3*:

Każde głębsze uczucie prowadzi do cierpienia. Miłość bez cierpienia nie jest miłością (SnC3, 215)

Przyjaźń jest niewątpliwie najskuteczniejszym lekiem na cierpienia zawiedzionej miłości (SnC3, 215)

Dwa ostatnie cytaty są mottami, które mają towarzyszyć listowi do bliskiej osoby, jaki napisać mają uczniowie. Jest to ćwiczenie podsumowujące fragment *Nowej Heloizy* Jeana-Jacques'a Rousseau. Bezpośrednio po tym ćwiczeniu znajduje się fragment *Quo vadis?* Henryka Sienkiewicza zatytułowany *Siła wybaczenia*. Miłość zostaje zatem połączona z nie-szczęściem i cierpieniem.

W przedstawieniach miłości, zwłaszcza miłości romantycznej, widoczne jest stereotypowe przedstawienie ról płciowych, zwłaszcza kobiet, które przedstawiane są jako bierne, tajemnicze i delikatne. Miłość do kobiety jest również czymś, co aktywny mężczyzna w ramach wyższych wartości może poświęcić:

Zastanów się, dla jakich wyższych wartości można poświęcić miłość do rodziny lub kobiety (SnC3, 86)

Przytoczony fragment polecenia z ćwiczenia towarzyszącego wierszowi Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *Dwie miłości* jest silnie socjalizujący zarówno w stosunku do chłopców, jak i dziewcząt. Wskazuje bowiem, że

istnieją ważniejsze wartości – na przykład, jak w wierszu Baczyńskiego, ojczyzna niż partnerka. Dziewczętom pokazuje natomiast, że tego rodzaju wybór jest usprawiedliwiony.

Oprócz związku kobiety i mężczyzny miłość przedstawiana jest również w relacji rodzic – dziecko. Miłość dzieci do rodziców oraz miłość rodziców do dzieci może być ukazywana na wzór biblijny, poprzez prezentowanie fragmentów takich tekstów, jak *Księga Rodzaju* czy *Przypowieść o synu marnotrawnym*.

Kolejnym elementem formowania postawy obywatelskiej jest stosunek do pracy. Praca jest jednym z zagadnień, które znajdują się w programie nauczania w klasie drugiej. Większość podręczników zawiera zatem wyodrębnione rozdziały poświęcone temu tematowi.

Praca prezentowana jest w kilku ujęciach, przede wszystkim jako obowiązek i powinność, ale również szansa oraz pasja. Pokazują to tytuły rozdziałów i podrozdziałów: „Praca – pieniądze czy coś więcej” (SnC2, 178), „Praca – czy tylko obowiązek? (MN 2, 233), „Praca szansą na...” (MN 2, 236), „Praca jako ratunek” (MN 2, 239).

Wizerunek pracy może być związany z koncepcją służby. Może być to służba utożsamiana z powołaniem do służby Kościołowi, ubogim lub też służba idei. Pierwsze ujęcie opiera się na dosłownym przedstawieniu życia i pracy osób duchownych, na przykład księdza Jana Twardowskiego. Duży nacisk położony jest na poświęcenie, szczególnie w stosunku do ubogich i potrzebujących. Ilustruje to fragment *Autobiografii* Jana Twardowskiego pod tytułem *Z sercem do dzieci*, gdzie praca duchownego opisana jest w kontekście pedagogiki Janusza Korczaka. Przedstawiona koncepcja pracy wynika z głębokich osobistych przekonań osoby wykonującej tę pracę, może też zmienić całe jej życie.

Praca w służbie idei mocno związana jest z obowiązkiem wobec ziemi i ojczyzny. Ziemia może być traktowana dosłownie, jak ziemia rodząca płody, tak jak ilustruje to przykład postaci Bogumiła Niechcica z powieści *Noce i dnie* Marii Dąbrowskiej. Bohater w cytowanym w podręczniku fragmencie wypowiada następujące słowa:

Dla mnie praca na roli jest wielką rzeczą. Ja w niej widzę to, czemu warto służyć. I temu służę (MN 2, 235)

Praca na roli przedstawiona jest w przytoczonym cytacie jako najwyższa powinność. To odniesienie do znanego motywu ziemi karmicielki, która żywi cały naród, przez co należy jej się szacunek.

W tym samym podrozdziale w ramach pytań do tekstu uczniowie muszą pisemnie ustosunkować się do następujących stwierdzeń:

Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: Jeżeli służyć, to już czemuś wielkiemu? Czy słowa: Jeżeli służyć, to już czemuś wielkiemu są nadal aktual-

ne? Rozważ słuszność twierdzenia: Jeżeli służyć to już czemuś wielkiemu (MN 2, 236)

W ten sposób kształtowana jest postawa służby wobec idei, nazwanej dodatkowo wielką. Powstaje więc grunt do formowania postawy służby wobec ojczyzny. Dobrze ilustrują to kolejne fragmenty:

Zstąpcie na dno. Tam pracujcie. „Purpura” jeszcze nie zginęła (MN 2, 241)

Porównajcie dzieje okrętu z historią Polski. Weźcie pod uwagę zachowanie załogi i zachowanie Polaków (MN 2, 241)

Połączenie idei pracy, służby i ojczyzny ma swoje korzenie w pozytywizmie, z tego też okresu pochodzą cytowane fragmenty utworu Henryka Sienkiewicza. Tekstowi towarzyszy ćwiczenie, w którym uczniowie muszą ustosunkować się do pytania, co daje większą szansę na zwycięstwo – walka czy praca. Opierając się na przeczytanym wcześniej utworze Sienkiewicza, odpowiedź, jaką prawdopodobnie mogą podać, brzmi – praca.

Stosunek do pracy kształtowany może być poprzez system wartości budowany na podstawie tekstów biblijnych, takich jak *Przypowieść o talentach*:

Zgromadzone w ramce nazwy zachowań, postaw i cech podziel na te, które były miłe „panu” z przypowieści i te, które skrytykował: gnuśność, aktywność, wykorzystanie otrzymanych dóbr, lęk przed panem, osobisty wkład w pomnażanie dobra, bezczynność, dobre wykorzystanie czasu (ŚwSiO 3, 28)

Cytowane ćwiczenie z podręcznika *Świat w słowach i obrazach 3* jest przykładem często spotykanych w analizowanym materiale ćwiczeń, w których zadaniem uczniów jest podanie cech pozytywnych/pożądanych oraz negatywnych/niepożądanych. Cechami pożądanymi są aktywność, wykorzystanie otrzymanych dóbr, osobisty wkład w pomnażanie dobra, dobre wykorzystanie czasu. W tym wypadku efekt jest wzmocniony poprzez odwołanie do autorytetu *Biblii*.

Kreowanie systemu wartości przejawia się również poprzez kształtowanie postaw. Przykładem takich zabiegów mogą być ćwiczenia interpretacyjne do tekstów:

Ułóż krótki (kilkudzaniowy) tekst wyjaśniający współczesnym językiem znaczenie przypowieści o siewcy. Wykorzystaj wybrane sformułowania: powierzchowność, brak wysiłku, niestałość, chwilowy entuzjazm, pokusy, doczesność, troski bytowe, żądza bogactwa, poszukiwanie przyjemności, chęć zgłębienia (rozumienia) słowa Bożego, potrzeba dochowania wierności (ŚwSiO 1, 28)

Dobierzcie się w pary i przedstawcie w klasie scenki dramatowe ukazujące daną czynność z punktu widzenia osób znudzonych życiem oraz takich, które cieszą się każdą chwilą (SnC2, 98)

Pierwszy z przytoczonych fragmentów odwołuje się do wartości chrześcijańskich, przenosząc je, poprzez polecenie przeformułowania na język współczesny, do świata bliskiego uczniom. Drugi natomiast wyraża postawę aktywności oraz celebracji życia. Prezentowane w nich postawy, uznane za pożądane, wymagają aktywności i wysiłku.

Kolejnym elementem budowania tożsamości obywatela jest stosunek do władzy oraz stosunek do autorytetów.

Władza rozumiana jest w kilku kategoriach: jako władza boska, królewska, reżim oraz demokracja, a także władza rodzicielska. Opisywana może być za pomocą następujących kolokacji: podlegać władzy, władza i prawo, czuć nad sobą czyjąś władzę, wziąć władzę w swoje ręce, dawać komuś władzę, wyciągnąć ręce po władzę, władza królewska, kościelna, rodzicielska, polityczna, oświatowa, sądownicza, administracyjna, państwowa, partyjna, wojskowa, rewolucyjna.

Opisywana może być, jak w podręczniku *Między nami 3*, w osobnych, poświęconych temu tematowi rozdziałach.

Władza boska prezentowana jest od starożytności na przykładzie mitologii greckiej, twórczości pisarzy greckich i rzymskich oraz nawiązań pisarzy nowożytnych, na przykład Henryka Sienkiewicza. Jest to popularny obraz bogów, opierający się przede wszystkim na *Mitologii* Jana Parandowskiego.

Na przykładzie *Antygony* Sofoklesa uczniowie zapoznają się z pojęciem konfliktu pomiędzy prawem boskim i ludzkim. Kategoria ta powiązana zostaje z doświadczeniem uczniów. Dzieje się tak na przykład w podręczniku *Słowa na czasie 1*, w którym, w nawiązaniu do antycznej tragedii, muszą zastanowić się, czy współcześnie dochodzi do konfliktów pomiędzy prawem boskim i ludzkim. Podobne nawiązanie, z tym że do kategorii konfliktu tragicznego, występuje w podręczniku *Między nami 3*. Tutaj uczniowie mają odpowiedzieć na pytanie, czy współcześnie mogą ujawniać się postawy reprezentowane przez bohaterów Sofoklesa – Antygone i Kreona.

Kolejnym rozumieniem władzy, jakie pojawia się w podręczniku, jest władza królewska. Następuje to poprzez wybranie kilku postaci władców, mitycznych oraz rzeczywistych. Władcy mityczni to na przykład król Artur. Autentyczni natomiast: Karol Wielki, Hajle Sellasje, Bolesław Chrobry, Stanisław August Poniatowski. Istotną rolę odgrywa kwestia boskiego pochodzenia władzy królewskiej, czego przykładem mogą być cytowane w podręcznikach fragmenty *Kroniki* Galla Anonima (*Słowa na czasie 1*,

Między nami 3). Polski król opisany został w niej za pomocą takich przymiotników, jak: szlachetny, pobożny, sławny, sprawiedliwy, pokorny. Po- stać ta w *Kronice* Anonima powiązana jest z cechami przypisywanymi wybrańcom Bożym. Na podstawie tekstu uczniowie wypisać mają cechy władcy, opisać jego stosunek do poddanych, wiary i Kościoła.

Podobną rolę odgrywają opisy średniowiecznych władców z Europy Zachodniej, prowadzone obok charakterystyk polskich władców.

Władza królewska, wcześniej powiązana z boską proweniencją, opi- sywana może być również w kontekście zmian i reform. Taką funkcję ma obszernie przywoływana w podręcznikach postać Stanisława Augusta Poniatowskiego. Ostatni król Polski pojawia się przy okazji literatury oświecenia (Ignacy Krasicki, Franciszek Kniaźnin) oraz historii rozbio- rów Polski. Przedstawiony jest jako postać opozycyjna w stosunku do sarmackiej szlachty oraz zaborców. Wizerunek króla kształtowany jest poprzez fragmenty takich utworów współczesnych, jak na przykład *Bursztyny* Zofii Kossak-Szczuckiej:

Właśnie schodzi – piękny, strojny, uśmiechnięty. Jest wesoły, jak zwykle w czwartek, gdy czuje się sobą między swoimi. Ach, z jakąż rozkoszą spędziłby całe życie wśród uczonych i artystów! Zapomnieć przy nich o przeciwnej reformom opozycji, o upokarzającym „opiekunie”, ambasadorze, braku wojska, pustce w skarbie... Zapomnieć, że istnieje cokolwiek innego niż polska myśl, polska szkoła, polska sztuka i polska kultura, które... trzeba stworzyć (SnC2, 29)

Ten obszerny fragment opisujący Stanisława Augusta Poniatowskie- go jest bardzo znaczący dla recepcji tej postaci. Wbrew obiegowym opi- niom, posądzającym króla o tchórzostwo i niemoc, Poniatowski jest tutaj świadomym patriotą, który konsekwentnie budować chce polską kulturę. Jest piękny, uśmiechnięty. Odseparowany zostaje też od wątku politycz- nego, o czym świadczą mogą zamieszczone niżej ćwiczenia, koncentrujące się wokół wybitnych postaci biorących udział w obiadach czwartkowych. Nacisk położony jest zatem na rolę wybitnej jednostki w kształtowaniu losów kraju. Uczniowie mają również za zadanie znaleźć odpowiedniki takiej postawy w czasach współczesnych. To istotny przyczynek dla kształtowania wzorców, autorytetów, opierających się na postawie kon- sekwentnej pracy na rzecz kraju.

Kolejne ujęcie władzy, jakie pojawia się w podręcznikach, to władza opresyjna, kojarzona przede wszystkim z władzą najeźdźców, zaborców, władzą nazistowską oraz władzą komunistyczną. W podręcznikach za- mieszczone są krótkie rysy historyczne, nawiązania i komentarze, doty- czące wybranego okresu, jednak główny nacisk położony jest na sytuację

jednostki skonfrontowanej z opresyjną władzą. Taką funkcję pełnią w podręcznikach postacie Marcina Borowicza z *Szyzgowych prac* Stefana Żeromskiego, bohaterowie *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza, *Trylogii* Henryka Sienkiewicza, postać Rejtana w wierszu Jacka Kaczmarskiego, Książnica w *Esejach* Mieczysława Jastruna czy podmiot liryczny wierszy Krzysztofa Kamila Baczyńskiego.

Równie tragicznym przedstawieniem opresyjnej władzy są relacje więźniów obozów zagłady oraz obozów pracy, zaprezentowane na przykładzie twórczości Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, Idy Fink, Karoliny Lanckorońskiej czy Edwarda Toczka. Opisom sytuacji więźniów towarzyszą ćwiczenia, w których uczniowie mają opisać strategie przetrwania więźniów, ich system wartości. Władza w tym kontekście określana jest za pomocą nazw określonych grup (naziści, komuniści) lub nazw narodowości (Niemcy, Rosjanie).

Osobną kategorię więźniów stanowią żydowskie ofiary Holocaustu, których los opisywany jest raczej w kontekście wydarzenia, jakim była Zagłada niż w relacji jednostki do władzy. Szerzej kwestia Zagłady przedstawiona zostanie w dalszej części analizy.

Jeszcze inną kategorią są postacie opozycjonistów w okresie pokoju, w okresie Polski Ludowej. Władza opisywana jest tu przede wszystkim poprzez kategorię władzy komunistycznej, co podkreśla jej odrębność w stosunku do polskości. Nie jest ona przedstawiona jako wykonywana przez Polaków. Rzeczywistość natomiast opisywana jest za pomocą takich wyrażeń, jak: brak wolności politycznej, brak demokracji, brak towarów w sklepach, jedna partia rządząca, nowomowa. Kategoria braku, połączona z wpisaniem PRL w kontekst historyczny, staje się tu kluczowa i w przedstawieniach dotyczących współczesności staje się często punktem odniesienia. Współczesna Polska jest miejscem, w którym obecne jest to wszystko, czego nie było w PRL: dobra materialne, wolność osobista, wolność słowa, przemieszczania się oraz korzystania z nieograniczonych zasobów współczesnej kultury.

Opis władzy uzupełniony jest poprzez wprowadzenie takich pojęć, jak cenzura, wolność, prawa człowieka. Jako przykład podać można utwór *PURS. Rozporządzenie Juliana Tuwima*, satyra na temat powołania Państwowego Urzędu Rejestracji Snów, która w podręczniku *Między nami 3* opatrzona jest reprodukcją plakatu Amnesty International. Tym samym komunistyczna cenzura wpisana zostaje we współczesne, znane uczniom z mediów, kategorie łamania praw człowieka.

Wartościami i czynnościami pojawiającymi się w tym kontekście jest opór, bunt, sprzeciw i przechytrzenie władzy. Takimi też określeniami

opisywana jest opozycja. Podobnie jak w innych partiach tekstu podkreślanymi wartościami są poświęcenie i odwaga, co zostało już zilustrowane w przytoczonych wyżej fragmentach. Inna uwypuklona w tym kontekście wartość to nonkonformizm, co dobrze ilustruje umieszczenie w rozdziale poświęconym sprzeciwowi wobec opresyjnej władzy wiersza Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Ballada o trzęsących się portkach* (MN 3, 146-147). Utwór, podobnie jak zamieszczony niżej w podręczniku wiersz Sztudyngera *Chorągiewka*, ma ilustrować potrzebę zachowania wierności własnym poglądom i odwagi, jednak przez samo odwołanie się do kolokwialnego wyrażenia o trzęsących się ze strachu portkach, przywołuje określony wzorzec męskości. Ten wątek wspólny jest też dla tożsamości rycerza.

Pomimo wątków związanych z oporem wobec opresyjnej władzy, w dyskursie nowoczesnego obywatelstwa istnieje miejsce dla autorytetów, czego wyrazem może być temat zadania pisemnego w podręczniku *Między nami 3*: „Wolność nie jest możliwa bez autorytetu, bo inaczej będzie chaosem, a autorytet bez wolności staje się tyranią” (MN 3, 117). Autorytet w takim ujęciu jest dopełnieniem wolności.

Ostatnim elementem budowania postawy obywatelskiej jest stosunek do przyrody. Wyróżnić tutaj należy stosunek do przyrody ożywionej i nieożywionej. Pierwsza to przede wszystkim stosunek do krajobrazu czy też ziemi ojczystej. Jednym z najbardziej znanych w kulturze polskiej i przedstawionych również w analizowanym materiale jest obraz kraju utraconego, charakteryzującego się rajska, idylliczną przyrodą. Taki wizerunek przyrody znaleźć można w takich utworach, jak *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza czy *Latarnik* Henryka Sienkiewicza.

Przyroda może być utożsamiana z matką-żywicielką, jak ma to miejsce w przypadku *Chłopów* Reymonta oraz *Nocy i dni* Marii Dąbrowskiej.

Ziemia polska ma również znaczenie terytorialne. Jest to obszar kraju, który broniony lub strzeżony jest przez żołnierzy. Zamyka się on w granicach Polski.

Stosunek do zwierząt jest w analizowanych podręcznikach złożony. Zwierzęta są pokazane na wielu ilustracjach, przede wszystkim są to konie, towarzyszące ilustracjom oraz tekstom poruszającym tematykę patriotyczną. Zazwyczaj ukazane są w scenach bitewnych, na przykład na obrazach Jana Matejki albo na fotosach z ekranizacji *Trylogii*.

Figura konia ma związek z kreowanymi w podręcznikach typami tożsamości, przede wszystkim tożsamości rycerskiej. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że zgodnie z etosem rycerskim koń to zwierzę, które świadomie bierze udział w walce. Jest ono również bezgranicznie oddane swoje-

mu panu¹⁸⁰. Konia utożsamia się również z zajęciami elitarnymi i arystokratycznymi.

W stosunku do zwierząt prezentowana jest również postawa franciszkańska, w której zwierzęta odgrywają rolę braci mniejszych. Uczniowie zachęceni są do pomagania zwierzętom, jak na przykład w tekście *Do serca przytul psa*, pokazującym możliwość pomocy zwierzętom przebywającym w schronisku (SnC3, 110-111). Przykładem tego może być również ilustracja z podręcznika *Między nami 2*, na której dzieci opiekują się szczeniakiem z zabandażowaną łapą (MN 2, 275). Ilustracja towarzyszy rozdziałowi *Prawa i obowiązki* i służy ćwiczeniu opisu przeżyć. Szczeniak przedstawiony jest w ludzki sposób, ma smutną minę i spojrzenie.

Inną, sympatyczną, spersonifikowaną, wersję zwierzęcia jest Tytus z komiksu *Tytus, Romek i A'Tomek*, pojawiający się w seriach *Między nami* oraz *Słowa na czasie*.

Charakterystyczne, że postawa franciszkańska dotyczy wyłącznie zwierząt domowych, znanych z najbliższego otoczenia ucznia. Nie dotyczy to już jednak gryzoni, których przykład pokazuje, że zwierzęta mogą być ukazane również w sposób przedmiotowy. W podręczniku *Między nami 3* zamieszczona jest rozmowa z genetykiem, który prowadzi eksperymenty na myszach. Rozmowa zamieszczona została w podrozdziale *Pomóc człowiekowi* i zilustrowana przez dwa obrazy. Jeden przedstawia naukowca, uśmiechniętego i sprawiającego wrażenie siły (rzeczowe spojrzenie oraz ułożenie dłoni), a także mądrości (za jego plecami znajduje się ilustracja ludzkiego mózgu). Drugi to komiksowe przedstawienie białych gryzoni z czerwonymi oczami. Tekstowi towarzyszy słowniczek z tłumaczeniem trudnych pojęć: genom, alzheimer, choroby neuropsychiatryczne, depresja, autyzm, schizofrenia, neuron. W tekście naukowiec odpowiada na pytania dziennikarza, mówiąc, jakie choroby będzie można wyleczyć dzięki jego badaniom.

W zadaniach do tekstu uczniowie muszą odpowiedzieć na pytania, jakie znaczenie mają eksperymenty genetyczne przeprowadzane na myszach oraz jakie, według naukowca, choroby ludzi będzie można leczyć, jeśli rezultaty eksperymentów okażą się zadowalające.

Trzecią dominującą tożsamością konstruowaną w analizowanych podręcznikach jest **tożsamość przedsiębiorcy**. Składają się na nią przede wszystkim elementy treści podręczników oraz zabieg indywidualizacji przedstawienia losów Polaków. Oto najbardziej charakterystyczne dla postawy przedsiębiorczości fragmenty:

¹⁸⁰ M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 103.

Na podstawie losów bohaterów reportażu, zapisz w punktach, jak należy postępować, by w przyszłości znaleźć rozwijającą i dobrze płatną pracę? (SnC2, 189)

Które osoby są zadowolone z wykonywanej pracy i z otrzymywanego wynagrodzenia? Wskaż przyczyny ich zawodowego sukcesu (SnC2, 189)

Przedyskutujcie, jaki jest wasz stosunek do pracy. W tym celu odpowiedzcie na pytania.

Jaką pracę podejmujecie najchętniej, od jakiej – stronicie?

Co pomaga, a co utrudnia wam podjęcie długotrwałego wysiłku związanego z pracą?

Jakie wartości wiążecie z pracą, która jest dla człowieka sposobem osiągnięcia celów? (MN 2, 238)

Pojęciami, które pośrednio lub bezpośrednio pojawiają się we wszystkich analizowanych cytatach, są osiągnięcie sukcesu oraz zamierzonego celu. Mówienie o sukcesie wynikającym z osobistych, wyjątkowych predyspozycji jednostki jest jedną z cech najczęściej pojawiających się w dyskursie przedsiębiorczości. Wysoki status ekonomiczny powiązany zostaje z indywidualnością jednostki, która osiąga zamierzone cele tylko i wyłącznie dzięki swojemu talentowi¹⁸¹.

W cytowanych fragmentach sukces pojmowany jest prawie wyłącznie w kategoriach sukcesu na rynku pracy oraz sukcesu w sprzedaży. Tak też ukazywane są umiejętności społeczne. Dobrą ilustracją mogą tu być dwa przykłady z serii *Świat w słowach i obrazach*. W podręczniku do klasy 3 przy analizie wiersza *Dusza Pana Cogito* Zbigniewa Herberta znajduje się ćwiczenie, w którym uczniowie mają ułożyć ogłoszenie do gazety, jakie mógłby dać Pan Cogito, w którym: „a) obwieszcza o zgubieniu swej duszy i prosi o pomoc w jej odzyskaniu, b) wyraża zdecydowaną chęć nabycia duszy wobec jej długotrwałego braku, c) proponuje sprzedaż swej duszy na korzystnych warunkach” (ŚwSiO 3, 270). Uwagę zwraca punkt c – ogłoszenie o sprzedaży, sytuujący tematykę duchowości w kontekście ekonomicznym.

W innym podręczniku tej serii, do klasy 2, uczniowie mają poznać pracę copyrighterów. Jedno z poleceń brzmi: „Wiedząc, że Polacy przychylnie odbierają reklamy nawiązujące do tradycji kulturowej i historycznej, postaraj się wykorzystać podane niżej cytaty w hasłach reklamowych” (ŚwSiO 2, 353).

¹⁸¹ S. Jones, „Gendered Discourses of Entrepreneurship in HE: The Fictive Entrepreneur and the Fictive Student, Institute for Small Business and Entrepreneurship”, Institute for Small Business and Entrepreneurship (ISBE) 34th International conference, November 2011, Sheffield (Refereed), s. 4.

Przytoczone wyżej typy tożsamości są silnie zmaskulinizowane. To jedna z cech analizowanego materiału – dominują w nim męskie modele tożsamości. To one są uogólniane do poziomu uniwersalnego, a tym samym kreowane jako dominujące modele tożsamości polskiej. Natomiast wyodrębnione w analizowanych podręcznikach typy tożsamości skierowane wyłącznie do dziewcząt mają mniejszą wagę i rolę przede wszystkim socjalizacyjną. Jest to, po pierwsze, **tożsamość biernej obserwator-ki**. Kobieta w analizowanym materiale pełni głównie funkcję pomocniczą – jest muzą, powiernicą, osobą oczekującą. Taką rolę odnaleźć można w tekstach, w których pojawiają się postaci kobiece – we wspomnieniach zesłańców, powstańców czy emigrantów, jak na przykład w *Listach Juliusza Słowackiego do Matki*.

Postać **matki** właśnie tworzy tu kolejny, drugi, rodzaj tożsamości. Przekazywana jest ona przede wszystkim poprzez ukazywany w analizowanym materiale model domu i rodziny, przede wszystkim w ujęciu normatywnym, rozumianym jako dom dobry lub zły. Przykładem domu złego, w którym kobieta nie wypełnia swojej roli, może być dom Eryki i Elizy z powieści Zofii Chądzyńskiej *Statki, które mijają się nocą*. Na skutek zapracowania matki córka boryka się w nim z poważnymi problemami psychologicznymi.

Kobietom przypisana jest również **tożsamość kochanki** w sensie romantycznym. Taki obraz wyłania się z przedstawień miłości romantycznej oraz poezji miłosnej.

W analizowanych podręcznikach kreowane jest również wiele tożsamości nieobecnych. To przede wszystkim tożsamość chłopska, ale dotyczy to również tożsamości grup odmiennych ze względu na pochodzenie etniczne, narodowe kolor skóry, niepełnosprawność. Będą one szczegółowo przedstawione w kolejnej części, prezentującej obszary wykluczenia.

4.2.4. Relacje

Kolejnym poziomem analizy według metody Jamesa Paula Gee jest analiza relacji społecznych, które budowane są w dyskursie.

W analizowanym materiale wyróżnić można ich kilka typów. Po pierwsze są to relacje budowane pomiędzy grupą, która na podstawie przedstawień użytych w podręcznikach może utożsamić siebie jako Polaków, oraz innymi grupami etnicznymi i narodowymi. Określić je można jako relacje wyalienowania. Uzewnętrzniają się one poprzez wykluczenie konkretnych grup aktorów społecznych i tworzą cały ciąg relacji wyalienowania.

Na tym etapie analizy przedstawić należy **obszary wykluczeń**, jakie tworzone są w dyskursie narodowym.

Pierwszą z kategorii wykluczenia w analizowanym materiale jest płeć, która dotyczy zarówno kobiet, jak i mężczyzn.

W przypadku **kobiet** jest to przede wszystkim brak obecności w opisach historii kraju, literatury i kultury. Oto najbardziej charakterystyczne przykłady:

Polacy nigdy nie zaakceptowali tej sytuacji (MN 1, 266)

Polacy podjęli kolejną zbrojną próbę odzyskania niepodległości (MN 2, 157)

Polacy bronią twierdzy Zbaraż (ŚwSiO 1, 105)

zmagania Polaków z Kozakami (ŚwSiO 1, 118)

W przytoczonych fragmentach określenie zbiorowości: „Polacy” stosowane jest na określenie wszystkich członków i członkiń narodu. Przykłady te skupiają się jednak na wydarzeniach historycznych, dotyczących wyłącznie mężczyzn. Ze względów kulturowych kobiety nie uczestniczyły w wymienionych bitwach oraz wojnach. W podręcznikach nie występuje natomiast ta część historii, która dotyczyłaby kobiet. Historia Polski przedstawiana jest wyłącznie poprzez bitwy i wojny, a więc w sposób wykluczający historię codzienności, z którą przez wieki najczęściej związane były kobiety.

Kobiety mogą być również wyłączane z dyskursu historycznego poprzez zabieg formalnego wykluczenia z podręcznika dotyczących je wydarzeń i artefaktów. Tak dzieje się m.in. w przypadku rozdziału dotyczącego średniowiecznego władcy w podręczniku *Między nami 3*, w którym część dotycząca władczyń przeniesiona została do zeszytu ćwiczeń (MN 3, 101).

Charakterystyczny dla tematu uczestnictwa kobiet w kulturze jest dyskurs na temat twórczości kobiet, a zwłaszcza poetek. W polskiej tradycji poezja przypisywana jest przede wszystkim mężczyznom, szczególnie, gdy ma ona rolę tyrtejską, zagrzewającą do walki. Jest to związane z figurą poety-wieszczka, ugruntowaną przede wszystkim w epoce romantyzmu.

Poezja uprawiana przez kobiety pojawia się w analizowanym materiale w dziesięciu przypadkach. Jest to twórczość Julii Hartwig, Wisławy Szymborskiej, Kazimierzy Iłakowiczówny, Marii Konopnickiej, Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, Haliny Poświatowskiej, Anny Świrszczyńskiej, Ewy Lipskiej, Agnieszki Osieckiej, Anny Kamieńskiej. Charakterystyczne, że w większości są to poetki współczesne, wszystkie, poza Marią Konopnicką, tworzące w XX wieku.

Pomimo obecności poetek w podręcznikach kobiety wyłączone są z dyskursu „wielkiej poezji”, czego przykładem może być opis towarzyszący w analizowanym materiale twórczości Wisławy Szymborskiej, która w trzech częściach podręcznika *Świat w słowach i w obrazach* przedstawiona została jako „dama, która jest wielkim poetą”. To popularne określenie, często w dyskursie popularnym używane w odniesieniu do twórczości Szymborskiej, zdaje się równoważne z odmówieniem kobiecie możliwości, aby została wielkim poetą. Dama, a więc model kobiecości uważany za kwintesencję i zarazem ideał oraz wzór, według takiego stwierdzenia, może zostać twórcą na drodze wyjątku. Praca twórcza, w konsekwencji, pozbawia kobietę pozycji damy. Kobieta może natomiast, i znajduje to potwierdzenie w historii kultury, być muzą poety. Przypadek Szymborskiej jest zatem odstępstwem od tej przyjętej normy.

Płeć staje się przyczyną nie tylko wykluczenia, ale również stereotypizacji, zwłaszcza w odniesieniu do wątków związanych z socjalizacją. Niejednokrotnie utwierdzają one stereotypy płciowe, przez co tworzą podziały między płciami, przedstawiając je jako z natury odmienne:

Może ojciec ciut bardziej się czepia albo po prostu jego mniej lubię. Solidarność płci, podświadomie trzymam z mamą i tak już będzie zawsze. Po prostu (MN 3, 8)

Przykładem na to może być również poniższe ćwiczenie:

Stwórzcie portrety współczesnej dziewczyny i współczesnego chłopaka. Każda osoba indywidualnie kończy podane zdania, zapisując własne skojarzenia. Dziewczyny są..... Chłopcy są..... Porównajcie swoje spostrzeżenia. Na dwóch dużych arkuszach papieru zapiszcie wszystkie niepowtarzające się propozycje. Na jednym umieśćcie elementy portretu dziewcząt, a na drugim – cechy składające się na wizerunek chłopców. Ustalcie, jakie są podobieństwa i różnice między powstałymi portretami (SnC1, 238)

Ćwiczenie to stanowi wprowadzenie do fragmentu powieści J.R.R. Tolkiena *Władca pierścieni. Dwie wieże*, zatytułowanego *Żony entów* i opowiadającego o zaginionych żonach plemienia entów. Pomędzy mężami i żonami istniało wiele różnic sprawiających, że nie mogli oni żyć razem. Mężowie kochali dziką przyrodę, żony natomiast chciały na nią wpływać. Założyły więc ogrody, w których mieszkaly, dzieląc się swoją wiedzą z ludźmi, a mężowie odwiedzali je od czasu do czasu. W cytowanym w podręczniku fragmencie żony opisane są w następujący sposób:

Bo te nasze żony od ciężkiej pracy przygarbiły się, skóra im ściemniała, włosy spłowiały na słońcu i nabrały odcienia dojrzałego zboża, a policzki pokraśniały im jak jabłka. Tylko oczy zostały takie, jak zawsze w naszym plemieniu bywały (SnC1, 239).

W przytoczonym fragmencie żony pokazane są przede wszystkim jako ciężko pracujące. Praca sprawia, że tracą urodę, starzeją się. Jest to zatem cena, jaką płacą za poświęcenie. W przeciwieństwie do mężów, którzy wybrali dziką naturę, żony chciały ją sobie podporządkować, dlatego też stworzyły ogrody, będące dla entów czymś w rodzaju domu, którego były strażniczkami. Widać tutaj jasne odniesienie do stereotypowej roli kobiety jako strażniczki domowego ogniska. Opowieść budowana jest również na założeniu, że istnieją naturalne różnice psychologiczne pomiędzy płciami, które sprawiają, że mogą pojawiać się między nimi konflikty. W opowieści o entach do ponownego spotkania mężów i żon dojdzie dopiero wtedy, gdy utracą oni wszystko, co posiadali. Historia opowiadana jest w momencie, gdy entowie zagrożeni są przez Saurona. W ćwiczeniach do tekstu uczniowie muszą scharakteryzować, z naciskiem na różnice, postaci entów i ich żon. Muszą również ustosunkować się do stwierdzenia, że chcąc zyskać coś ważnego, trzeba najpierw wszystko stracić. To kolejny przykład pojawienia się wątku poświęcenia. W analizowanym fragmencie występuje ono zresztą w dwóch aspektach: poświęcenie w sferze materialnej oraz poświęcenie kobiet na rzecz pracy w domu. Poświęcenie nie jest jednak tutaj wartością, która jest doceniona. To również środek do celu, jakim jest szczęście.

Kobiety, w przeciwieństwie do mężczyzn, nie są ukazywane jako osoby aktywne. Dobrym przykładem na to jest zestaw ilustracji, jakie wybrano w podręczniku *Słowa na czasie 3*, aby przedstawić rozdział „Prasa i Internet”. Znajdują się tam cztery zdjęcia. Dwa z nich przedstawiają mężczyzn – na jednym mężczyzna je śniadanie i czyta gazetę, tytuł przy obrazku brzmi „Rola i aktywność odbiorcy”. Drugi przedstawia dwóch mężczyzn, w tym jednego z laptopem. Podpis brzmi „Zasięg oddziaływania”. Na trzecim widoczni są kobieta i mężczyzna. On pokazuje jej coś w gazecie, podpis to „Wybór komunikatów”. Ostatnie zdjęcie przedstawia kobietę z laptopem. Podpis brzmi „Nadawca prywatny”. Ilustracje te wyraźnie szeregują kobiety i mężczyzn według aktywności, przypisując mężczyznom cechy z nią związane. Kobiety natomiast przypisane są tradycyjnie do sfery prywatnej oraz do ról biernych. Na trzecim obrazku to mężczyzna jest aktywny, trzyma gazetę i pokazuje coś kobiecie.

Stereotypizacja dotyka w analizowanym materiale nie tylko kobiet, ale również **mężczyzn**, a dotyczy przede wszystkim ról społecznych, jakie są im przypisywane. Na tej podstawie staje się źródłem kolejnego wykluczenia, tym razem w stosunku do mężczyzn, którzy nie wpisują się w preferowane modele.

Przedstawione w analizowanych podręcznikach wizerunki męskości zaliczyć można do rejestru tak zwanych przedstawień tradycyjnych,

związanych z siłą, decyzyjnością i aktywnością. Są to przede wszystkim role władców, rycerzy, żołnierzy, obrońców kraju, powstańców, podróżników, emigrantów i temu podobne. Przykładami takich ról mogą być pojawiające się we wszystkich analizowanych podręcznikach postaci z *Trylogii* Henryka Sienkiewicza, *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, postaci Bolesława Chrobrego, Króla Artura, Karola Wielkiego czy Odyseusza. Odwołują się one do stereotypowych przedstawień męskości, opartych na sile fizycznej, popędliwości oraz przedstawianych jako naturalne predyspozycje do pełnienia funkcji władzy.

Analiza wizerunku męskości zostanie szczegółowo omówiona w innym miejscu, warto jednak podkreślić, że są to przedstawienia eksponujące rolę sprawności fizycznej, młodości, braku lęku przed śmiercią. Zawierają także silny rys klasowy – wszystkie przytoczone postaci należą do klasy wyższej lub warstwy inteligencji.

Stereotypowe przedstawienie ról męskich wiąże się jednak nie tylko z ich opresyjnością, ale również z władzą. To bowiem właśnie męskie wizerunki mają największy wpływ na przedstawienie polskości, Polek i Polaków. Dominujące tożsamości konstruowane w tekstach to właśnie portrety męskie: rycerza i przedsiębiorcy. To również męskość jest odniesieniem do uniwersalnej kategorii „człowiek” w analizowanym materiale. Tak dzieje się w przypadku analizy wiersza *List do syna* Rudyarda Kiplinga, kończącego się słowami „Twoja jest ziemia i wszystko, co na niej/i co – najważniejsze – synu mój – będziesz Człowiekiem” (SnC3, 244). Tekstowi towarzyszy ćwiczenie wprowadzające, w którym uczniowie mają zastanowić się, w jakich sytuacjach używa się zwrotu „być człowiekiem”. W ćwiczeniach do tekstu natomiast muszą wyjaśnić, dlaczego wyraz „człowiek” w wierszu zapisany jest wielką literą. Jest to przykład na przeniesienie relacji między mężczyznami na relacje ogólnoludzkie, a także utożsamienie wartości pochodzących z kultury mężczyzn z wartościami ogólnoludzkimi.

Ważną rolę w konstruowaniu wizerunku męskości odgrywa wątek przyjaźni oraz związków grupowych pomiędzy mężczyznami. W analizowanym materiale tworzą oni grupy oparte na relacjach zawodowych, zainteresowań, klasy społecznej albo roli społecznej. Są to grupy jednolite pod względem płci, co oznacza, że kobiety są ich członkiniami rzadko lub prawie wcale. Ilustracją są grupy rycerskie czy żołnierskie. Wyjątkiem są jedynie przedstawienia dotyczące Powstania Warszawskiego, gdzie podkreśla się, że udział w walce zbrojnej przyjmowali zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Przykładem niehomogenicznej grupy męskiej, przedstawionej w analizowanym materiale, może być grupa Chłopcy Murrowa, spopretowana w podręczniku *Słowa na czasie 3*, będąca elitarną grupą kore-

spondentów wojennych pracujących w bombardowanym Londynie w czasie II wojny światowej. W opisie kontekstu przeczytać można, że grupę tworzyło dziesięciu mężczyzn i jedna kobieta. Jednak już sama nazwa grupy oraz sposób prowadzenia narracji (na przykład: „Murrow i chłopcy pracowali dwadzieścia cztery godziny na dobę”, „Murrow i chłopcy niepokoił się”) sprawiają, że staje się ona w opowieści niewidoczna, a tym samym grupa wydaje się jednolita pod względem płci.

Chłopcy i dziewczęta mogą być również przedstawieni na zasadzie opozycji. W tekście *Chłopaki działają* przedstawionych jest kilka sylwetek chłopców, lokalnych liderów, którzy wyszli z inicjatywą działań w swoich społecznościach lokalnych. Na podstawie przesłanki, jaką jest płeć, chłopcy skonfrontowani zostają z dziewczętami: „Podobno to dziewczyny są w ataku, a chłopcy w defensywie. Nic im się nie chce. Stracili impet. Nieprawda” (SnC3, 245). Przytoczone zdanie odwołuje się do popularnego w kulturze stwierdzenia o wojnie płci. Stosunki między chłopcami i dziewczętami przedstawione zostają na zasadzie rywalizacji. Opisani w tekście chłopięcy liderzy mają być przeciwwagą dla atakujących dziewcząt.

Kolejną kategorią wykluczenia jest **pochodzenie etniczne**.

Na najbardziej podstawowym, wizualnym, poziomie wykluczenie na tle etnicznym następuje poprzez przedstawienie w sposób dominujący wizerunków osób białych. Charakterystyczne, że więcej ilustracji poświęconych jest postaciom fantastycznym niż osobom o innym niż biały kolorze skóry. Występują one na ilustracjach sporadycznie, najczęściej odzwierciedlając typowe postaci dla danej kultury (na przykład starożytny Egipt). Pojawia się również zdjęcie afrykańskiej wioski z podpisem „Ryszard Kapuściński odwiedził wiele egzotycznych miejsc” (SnC3, 240). Mieszkanie w Afryce jest więc przedstawione jako egzotyczne i odległe.

W podręcznikach poruszana jest kwestia rasizmu jako zachowania niepożądanego i dyskryminującego. Wątek pojawia się w kontekście praw człowieka albo motywów pacyfistycznych w poezji (twórczość Czesława Miłosza, Edwarda Stachury) lub prozy podróżniczej. Występuje również wątek popkultury – zdjęcie z sitcomu *Bill Cosby Show*. Etniczna odmienność pojawia się również przy okazji opowiadania Henryka Sienkiewicza *Sachem* (MN 1, 90-96). Nie oznacza to jednak, że podręczniki same ustrzegły się przed tym problemem. Ponieważ osoby czarnoskóre występują w analizowanym materiale w sporadycznych przypadkach, dlatego chciałabym je w tym miejscu wszystkie omówić.

W podręczniku *Między nami 1* w ćwiczeniach omawiających obraz Hansa Memlinga *Sqd Ostateczny* zamieszczone jest ćwiczenie na spostrzegawczość. Uczeń odnaleźć musi na obrazie: bicz, którym bito Jezusa,

potępieńca z rozpaczny rozdrapującego policzki, anioła walczącego z diabłem o duszę jednego z sądzonych, dwóch Murzynów, Matkę Bożą, diabła z pawimi piórami, potępionych i zbawionych duchownych, lilie koloru białego i pomarańczowego (MN 1, 164).

Pierwszą rzeczą, jaka rzuca się w oczy, jest to, że w ćwiczeniu użyto dyskryminującego, odnoszącego się do niewolnictwa, wyrażenia „Murzyn”, które w ten sposób zostało usankcjonowane. W samej treści ćwiczenia osoby czarnoskóre zostały uszeregowane razem z przedmiotami, diabłem, aniołem i postacią boską, a więc tymi, którzy odróżniają się od tak zwanych zwykłych ludzi. Oddzielenie osób czarnoskórych od osób białych pogłębione jest przez następne ćwiczenie, w którym należy wskazać nieprawdziwą odpowiedź:

Murzyna przedstawiono zarówno po stronie zbawionych, jak i potępionych, co nasuwa myśl, że: na Sądzie Ostatecznym połowa ludzi będzie zbawiona, a połowa – potępiona; przed Sądem Ostatecznym staną wszyscy, niezależnie od ras; przed Bogiem wszyscy jesteśmy równi (MN 1, 264)

Rasa jest w tym fragmencie podstawą do dokonywania binarnych podziałów. Symbolizuje wręcz podział na dwie różne, niemające ze sobą nic wspólnego zjawiska.

Innym przykładem podniesienia w analizowanym materiale kwestii rasy jest tematyka kolonizacji. W podręczniku *Słowa na czasie 3* zacytowano fragment zbioru nowel Doris Lessing *Mrowisko*. Dotyczy on niehumanitarnego traktowania robotników w kopalni złota w Afryce. Przed przeczytaniem tekstu uczniowie muszą znaleźć w słowniku języka polskiego znaczenie terminów rasizm, nacjonalizm i ksenofobia. W ten sposób wprowadzone zostaje zagadnienie tolerancji. Opowiadaniu, prowadzonemu z perspektywy białego chłopca, którego ojciec pracuje w kopalni, towarzyszą pytania do tekstu. Należy między innymi wskazać różnice pomiędzy światem białych i czarnych. W komentarzach do tekstu natomiast przedstawiona jest w skrócie historia kolonizacji Południowej Afryki, nazywanej Czarnym Łądem oraz wprowadzone zostaje pojęcie apartheidu. Ten fragment to przykład wprowadzenia w analizowanym materiale dyskursu tolerancji. Podobnie jednak jak poprzedni fragment sytuuje kwestię rasy w kontekście niewolnictwa. Brakuje zatem odniesień do rzeczywistości znanej uczniom. Osoby czarnoskóre nie są przedstawione jako część ich najbliższego otoczenia.

Kolejnym tekstem w podręczniku po opowiadaniu Doris Lessing jest fragment prozy Isaaca Singera, mówiący o święcie Chanuka. Osoby czarnoskóre zostają w sposób symboliczny przydzielone do tej samej kategorii

co Żydzi, jedyna mniejszość etniczna pojawiająca się w kontekście Polski. Obie grupy zostają jednak oddzielone od Polaków jako odmienne oraz takie, wobec których należy zachować tolerancję.

W odniesieniu do społeczności żydowskiej wątek rasy zaznaczony jest silniej niż w przypadku osób czarnoskórych. Jak już wspomniałam, społeczność ta jest najczęściej występującą w analizowanym materiale. Osoby pochodzenia żydowskiego pojawiają się przede wszystkim w opisach dotyczących historii literatury polskiej. Zwrotem używanym najczęściej w tym kontekście jest „pisarz polski żydowskiego pochodzenia”. Ponadto Żydzi występują w opisach towarzyszących fragmentom Biblii.

W odniesieniu do społeczności żydowskiej poruszane są przede wszystkim dwa tematy: judaizm oraz Holocaust. Ogólnym wątkiem, jakim można określić występowanie tej tematyki, jest wspomniana już tolerancja.

Judaizm pojawia się w kontekście zwyczajów oraz tradycji religijnej. Tak wygląda to w przypadku zamieszczenia w podręczniku *Słowa na czasie* 3 fragmentu opowiadań chanukowych Singera. Tekstowi towarzyszy stosunkowo obszerna ilość wiedzy na temat zwyczajów religijnych społeczności żydowskiej oraz języka jidysz. Pomimo to lektura cytowana jest w kontekście pomieszanego wątków kulturowych chrześcijaństwa i judaizmu, czego wyrazem może być krzyżówka w jednym z ćwiczeń, gdzie wśród haseł dotyczących tradycji i religii żydowskiej widnieje hasło na temat zmartwychwstania Chrystusa.

Żydowskie pochodzenie i judaizm mogą też pojawić się jako niedopowiedzenie, jak ma to miejsce w przypadku cytowanych w podręcznikach fragmentów *Weisera Dawidka* Pawła Huellego.

W pozostałych z analizowanych podręczników wątek judaizmu nie występuje.

Przedstawienia Holocaustu znajdują się we wszystkich trzech analizowanych seriach podręczników. Tematyka związana z Zagładą pojawia się we wprowadzeniach historycznych oraz w treści utworów literackich. Można wyróżnić dwa typy narracji na jej temat: wewnętrzną i zewnętrzną. Wewnętrzna to bezpośrednie relacje lub utwory literackie pisane przez osoby pochodzenia żydowskiego, posiadające doświadczenie Holocaustu. Dzieje się tak w przypadku prozy Idy Fink. Relacje zewnętrzne występują w przypadku komentarzy historycznych oraz ćwiczeń.

We wszystkich analizowanych podręcznikach w przypadku relacji zewnętrznych o Holocaustie mówi się jako o tragedii wyłącznie narodu żydowskiego. Stosowane są takie określenia, jak: prześladowanie i zagłada Żydów, represje, obozy zagłady. W jednym tylko podręczniku, *Świat w słowach i obrazach* 2, znajdują się informacje na temat historii Żydów w Polsce.

W niektórych przypadkach występuje zjawisko umniejszania wagi Holocaustu, na przykład poprzez nazwanie go dyskryminacją („Dyskryminacja w okupowanej przez nazistów Warszawie”, MN 3, 55). Takie przyrównanie towarzyszy fragmentowi wspomnień Władysława Szpilmana.

Szczególnie uderzające w tym kontekście są dwa fragmenty wprowadzenia historycznego w podręczniku *Słowa na czasie 3*:

Podczas II wojny światowej Niemcy utworzyli w wielu miastach getta – odgrodzone dzielnice, w których pod przymusem osiedlano ludność żydowską. Getto w Warszawie powstało jesienią 1940 r. Na obszarze 2,5 km² umieszczono około 400 tys. Żydów. Panowały tam trudne warunki – ludzie głodowali, szerzyły się śmiertelne choroby. Jednak sztuka pomagała mieszkańcom przetrwać ciężkie chwile (SnC3, 73).

Tekstowi towarzyszy zdjęcie ulicy w warszawskim getcie. Poniżej znajduje się opis działalności Polskiego Państwa Podziemnego oraz sytuacji kultury polskiej w czasie okupacji. Pomiędzy tymi fragmentami widoczne jest wyraźne rozgraniczenie na opis dotyczący Polaków i Żydów, przede wszystkim poprzez częste użycie słów „polski”. Na kolejnych stronach znajduje się tekst na temat rozwoju sztuki polskiej, zwłaszcza podziemnej. Dział teatru i kabarety zawiera następujący opis:

W getcie działały liczne kabarety oraz teatry, w których wystawiano repertuar poważny i komediowy. Na deskach teatrów występowali również znani przedwojenni śpiewacy, np.: Maria Ajzensztadt (1922-1942), nazywana słowikiem getta. Na terenie dzielnicy organizowano koncerty muzyczne, np. Władysława Szpilmana (1911-2000) – kompozytora i pianisty, który przed wojną pracował w rozgłośni Polskiego Radia. Mieszkańcami getta byli również słynni pisarze, m.in. Janusz Korczak (1878-1942) – autor powieści dla dzieci i młodzieży – oraz poeta Władysław Szlengel (1914-1943) (SnC3, 75).

W przytoczonych fragmentach Zagłada społeczności żydowskiej w warszawskim getcie sprowadzona została do rozrywki i sztuki. Nie wspomina się już o tym, jaki los spotkał wymienionych twórców kultury – Marię Ajzensztadt, która została zastrzelona podczas likwidacji getta, Janusza Korczaka, zabitego w Auschwitz i Władysława Szlengla, który zginął podczas pacyfikacji powstania w getcie. Uczniom pokazany został idealistyczny obrazek, w którym ciężkie chwile, głód i choroby pozwala przetrwać sztuka. Getto przedstawione zostaje jako miejsce rozrywki – teatrów i kabaretów. Obraz ten utwierdzony zostaje poprzez znajdujące się na dole strony ćwiczenie podsumowujące nowe wiadomości – uczniowie mają za zadanie wymienić określenia dotyczące II wojny światowej, które

odzwierciedlają tragizm okresu, granice czasowe okupacji, sposoby walki ruchu oporu i odpowiedzieć, jak rozwijała się sztuka w getcie. W analizowanym fragmencie jedynie wojenna historia Żydów sprowadzona została do rozrywki. Nie ma tu więc opisu bohaterskich walk, męstwa, jak dzieje się to w przypadku wojennej historii Polaków.

Postaci Szlengla i Korczaka pojawiają się kilka stron później przy okazji wiersza Szlengla *Kartka z dziennika „Akcji”*, który przedstawia scenę, gdy Korczak wraz z dziećmi opuszcza getto. Wątek ten jest jednak odłączony od kontekstu historycznego.

Kolejną kategorię wykluczenia stanowi **pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania oraz status ekonomiczny**.

Ta forma wykluczenia przejawia się przede wszystkim na poziomie reprezentacji. W analizowanych podręcznikach w przeważającej liczbie prezentowane są osoby o wysokim pochodzeniu społecznym – królewskim lub szlacheckim. Są to postaci królów, szlachciców, rycerzy. W przypadku przedstawienia takich epok historycznych, jak średniowiecze, renesans, oświecenie, romantyzm, przedstawiciele innych warstw społecznych występują sporadycznie. Przeważnie jest to przedstawienie zbiorowe, na przykład:

Państwo to miało strukturę klasową, z panami i szlachtą na górze, z chłopami na dole, polskimi w Koronie, niepolskimi w Litwie (SnC2, 99)

Brak obecności osób pochodzących ze wsi może przejawiać się również w uogólnieniu, które przedstawia polskie społeczeństwo jako składające się wyłącznie z osób mieszkających w miastach. Przykładem takiego uogólnienia jest zdanie: „Twórczość Edwarda Dwurnika (ur. 1943) często przedstawia polską rzeczywistość: miasta oraz ludzi” (SnC3, 153) oraz tytuł podrozdziału w podręczniku *Między nami 1*: „Miasto – wytwór cywilizacji”, utożsamiający tereny miejskie z postępem i rozwojem cywilizacyjnym.

Osoby pochodzące ze wsi pojawiają się w kontekście powieści Władysława Reymonta *Chłopi* w podręczniku *Między nami 1*. Fragment umieszczony jest w podrozdziale pod tytułem *Związek człowieka z naturą*. W wybranym fragmencie nie występuje żaden bohater. Pojawia się tylko zwrot „ludzie mówili”. Cytat z powieści Reymonta służy w podręczniku zilustrowaniu opisu przyrody.

Ciekawym przykładem przedstawienia terenów wiejskich i ich kultury jest analiza tradycji weselnych wprowadzona w podręcznikach *Między nami 1* i *Słowa na czasie 3* przy okazji fragmentów utworu Sławomira Mrożka *Wesele w Atomicach*. Przede wszystkim są to najbardziej obszerne w całym analizowanym materiale partie poświęcone terenom wiejskim. Co znaczące, tereny wiejskie przedstawione są w sposób satyrycz-

ny. W obu podręcznikach, przed przeczytaniem tekstu Mrożka, uczniowie proszeni są o zastanowienie się, jak wyglądają zwyczaje weselne. W podręczniku *Słowa na czasie* 3 polecenie sformułowane jest w następujący sposób: „Jak, według Ciebie, powinno wyglądać tradycyjne polskie wesele? (...)” (SnC3, 159). W *Między nami* 1 natomiast brzmi:

W 2-3 osobowych zespołach przygotujcie krótkie prezentacje dotyczące obrzędów weselnych i obyczajów w Polsce. Weźcie pod uwagę: swatanie, przyśpiewki weselne, oczepiny, rolę druhen i družbów (MN 1, 131).

Widzimy tutaj utożsamienie ludowych tradycji weselnych ze zwyczajami ogólnopolskimi i przypisanie im tożsamości narodowej. Ma to związek z częstym utożsamianiem kultury polskiej z kulturą ludową, szczególnie w sferze popularnych symboli, zwłaszcza religijnych. Sam cytowany fragment, zbieżny w obu podręcznikach, przedstawia satyryczne zderzenie wysokiego rozwoju cywilizacyjnego z kulturą wiejską. Efekt komizmu osiągnięty jest między innymi poprzez połączenie formy ludowej wiejskiej przyśpiewki z górnolotnymi treściami, włączenie elementów gwarowych oraz futurystycznych. Tym samym uczniowie zapoznają się z utworem, w którym zestawienie wsi i rozwoju technologicznego jest groteskowe. Podkreśla to ilustracja zamieszczona w podręczniku *Między nami* 1, przedstawiająca chłopca z kosą siedzącego na rakiecie.

Cytowany w podręcznikach fragment utworu Mrożka nawiązuje do stereotypowego przedstawienia wiejskich wesel, na których na skutek nadużywania alkoholu dochodzi do rękoczynów. Jest to zresztą wytłumaczone w podręczniku *Słowa na czasie* 3:

W latach 50. XX wieku, gdy powstawało opowiadanie *Wesele w Atomicach*, w Polsce głośne były wypadki krwawych bójek na wiejskich zabawach i weselach. Oburzenie społeczne wywoływały niskie wyroki, na jakie skazywano sprawców tych sytuacji. Oficjalna propaganda głosiła, że równoległe z postępem w nauce i technice dokonują się pozytywne zmiany w dziedzinie ludowej moralności, co nie było zgodne z prawdą. Utwór Sławomira Mrożka jest ironicznym komentarzem do tej tezy (SnC3, 160).

Jest to najbardziej obszerna informacja na temat terenów wiejskich, jaka pojawia się w analizowanym materiale. Odwołuje się ona do stereotypu alkoholizmu na wsi, stwarzając jej obraz jako charakteryzującej się głównie tym problemem.

W podręcznikach serii *Słowa na czasie* mniejsze miejscowości pojawiają się w rubryce „Wiadomości z regionu”, prezentującej ciekawe informacje na temat Polski. W tej właśnie rubryce prezentowana jest gmina Wierzchosławice w województwie małopolskim, która uzyskała 40 milionów złotych z funduszu szwajcarskiego na wybudowanie pierwszej w Polsce elektrowni słonecznej (SnC3, 201) oraz wieś Bóbrka koło Kutna, gdzie

w XIX wieku założono pierwsze szyby naftowe (SnC3, 267). To przykład przedstawienia zróżnicowania kraju ze względu na rozwój ekonomiczny.

Podobnie, tym razem z punktu widzenia ekonomii, wykluczenie ze względu na miejsce zamieszkania może przejawiać się w stosunku centrum kraju – jego peryferie. W podręczniku tej samej serii *Słowa na czasie 2*, pojawia się wątek Polski A oraz Polski B.

W rozdziale pod tytułem *Praca – pieniądze czy coś więcej?* przedstawione są losy kilkorga absolwentów Uniwersytetu Rzeszowskiego. Uczniowie muszą ustosunkować się do wyborów bohaterów tekstu, określić, kto z nich odniósł sukces zawodowy oraz kto zadowolony jest ze swojej kariery. Podsumowanie tekstu stanowi ćwiczenie, w którym należy określić w punktach, co trzeba zrobić, aby w przyszłości znaleźć dobrą pracę. Inspiracją mają stać się historie chłopaka i dziewczyny, którzy wyjechali z Rzeszowa, aby robić karierę w Warszawie. Siła centrum – stolicy, będącej przeciwieństwem peryferyjnego Rzeszowa oraz własna determinacja to najbardziej wyraziste składniki tych historii

Istotnym w tym kontekście wątkiem jest kwestia statusu ekonomicznego. Chciałabym skoncentrować się szczególnie na przedstawieniu osób ubogich. Ich omówienie jest powiązane z dyskursem pomocy społecznej. Charakterystyczne okazuje się tu mówienie o potrzebujących jako o zamkniętej grupie:

Czy chętnie pomagasz nieznanym? Co czujesz, kiedy obca osoba zwraca się do Ciebie z prośbą o pomoc? Jak reagujesz? (SnC3, 108)

Jak sądzisz, dlaczego ludzie decydują się pomagać potrzebującym? (SnC1, 114)

Przytoczone fragmenty ilustrują sposób mówienia o tzw. grupie potrzebujących. Dla określenia używane są takie przymiotniki, jak: obcy, nieznanomy, opuszczony, trędowaty, niepełnosprawny. Uczniowie poznają osoby potrzebujące jako obce sobie, znajdujące się poza ich środowiskiem. Ponadto bycie potrzebującym łączone jest z chorobą, w tym chorobą zakaźną. Z tym też połączona zostaje niepełnosprawność.

Status ekonomiczny może być też powiązany z kulturą osobistą:

Na początku z Internetu korzystali ludzie o wysokim statusie majątkowym. To była rozrywka elitarna, więc nie wypadało zachowywać się niewłaściwie. Kiedy względy statusowe przestały odgrywać rolę, zmienił się skład tej społeczności (SnC2, 264)

W tym fragmencie dotyczącym agresji w Internecie rozrywka elitarna skojarzona została z wysoką kulturą osobistą, ogładą oraz zdolnością do powściągnięcia emocji. Rozwój zjawisk negatywnych w sieci powiązany zo-

staje natomiast z demokratyzacją dostępu do niej. Upadek obyczajów związany jest zatem z pojawianiem się osób z niższych warstw społecznych. Obrazu tego dopełniają dwa nowe, przeciwstawne sobie słowa wprowadzone na marginesie tekstu: „elitarny” oraz „frustrujący”.

Następną z kategorii wykluczenia obecną w analizowanym materiale jest **stopień sprawności ruchowej i intelektualnej**.

Przy zagadnieniu niepełnosprawności ruchowej duży nacisk kładzie się na kwestię godnego życia oraz pełnego uczestnictwa: „Gdy dowiedziałam się, że będę jeździć na wózku, świat się dla mnie skończył – stwierdziła Kasia. Czy miała rację? Uzasadnij swoją opinię” (SnC1, 59). To jedno z ćwiczeń do tekstu na temat życia osoby poruszającej się na wózku inwalidzkim. W podobnym tonie przedstawiona została opowieść o wizycie w Polskim Związku Niewidomych w podręczniku *Między nami 2*. W obu tekstach duży nacisk położony jest na pomoc drugiemu człowiekowi pozbawioną litości i samodzielność osób niepełnosprawnych.

Podobną wymowę ma notka informacyjna na temat kampanii społecznych poświęconych kwestii niepełnosprawności oraz choroby. Mowa w niej o posiadaniu takich samych praw i wielu możliwości oraz o problemie zepchnięcia osób niepełnosprawnych i chorych na margines społeczeństwa (SnC1, 176).

W kontekście potrzeby miłości oraz litości przedstawiana jest z kolei niepełnosprawność intelektualna. Tak dzieje się w cytowanym w podręczniku *Słowa na czasie 1* fragmencie powieści Doroty Terakowskiej *Poczwarka*, opowiadającym o dziewczynce z zespołem Downa. Narodziny chorego dziecka określone zostają jako nieszczęście, z którym młodzi rodzice muszą sobie poradzić i odnaleźć w tym typie rodzicielstwa własną drogę oraz jego zalety. Przed przeczytaniem tekstu uczniowie mają zapoznać się ze znaczeniem czasowników „litować się”, „żałować”.

Niepełnosprawność może również zostać skorelowana z chorobą: „Międzynarodowe uznanie przyniosła jej praca dla potrzebujących: opuszczonych dzieci, trędowatych, niepełnosprawnych” (MN 2, 213). Ten fragment z podręcznika *Między nami 2* dotyczy Matki Teresy z Kalkuty i stanowi kontekst dla wiersza Anny Kamieńskiej *Granica*, poświęconego zakonniczy. Niepełnosprawność została w tym fragmencie zaszeregowana obok porzucenia oraz choroby zakaźnej. Kolejnym utworem, zamieszczonym po wierszu Kamieńskiej, jest wspomniane już opowiadanie na temat Polskiego Związku Niewidomych. Oba utwory poprzedzone są biblijną opowieścią o miłosiernym Samarytaninie, co mimo uwypuklenia w drugim tekście kwestii zbędnej litości, wpisuje je w dyskurs miłosierdzia.

Następną kategorią wykluczenia jest wiek. Osoby starsze występują najczęściej w roli seniorów rodu lub autorytetów. Przykładem tu może

być ćwiczenie z podręcznika *Słowa na czasie 3*, gdzie uczniowie mają za-
stanowić się, jakie korzyści może czerpać młody człowiek ze spotkania
z przeszłością, na przykład pamiątkami rodzinnymi (SnC3, 43).

Pojawia się jednak również wątek dyskryminacji osób starszych,
pogłębiający stereotyp nieznajomości przez nie nowoczesnej techniki.
Przykładem może być komiks w tym samym podręczniku *Słowa na cza-
sie 3*, w którym babcia mówi do trzymającego telefon komórkowy wnucz-
ka: „Kiedy dowiedzieliśmy się, że masz małą komórkę, pomyśleliśmy, że
mógłbyś zamieszkać w naszej starej szopie, gdzie jest dużo miejsca...”
(SnC3, 201).

Inną kategorią jest wykluczenie poprzez **język**, polegające na przed-
stawianiu normatywnej formy języka polskiego jako jedynej właściwej.
Widoczne jest to na następującym przykładzie z podręcznika *Między
namami 3*:

A. Język ogólnonarodowy (ogólnopolski), którym posługuje się obecnie
większość Polaków, jest wynikiem powolnego i długotrwałego rozwoju.
Służy porozumiewaniu się w różnych dziedzinach życia, jest upowszech-
niany przez szkołę, administrację, literaturę i środki masowego przeka-
zu. Inaczej bywa nazywany językiem literackim. B. W przeszłości kon-
takty między osobami zamieszkującymi odległe od siebie tereny były
utrudnione, wykształciły się więc obok języka ogólnonarodowego, obecne
we współczesnej polszczyźnie, terytorialne odmiany języka zwane dialek-
tami. W języku polskim wyróżniamy pięć dialektów: wielkopolski, małop-
olski, śląski, mazowiecki i kaszubski. W obrębie dialektów można wy-
różnić gwary, czyli odmiany terytorialne języka, którymi mówi ludność
mniejszego obszaru, np. kilku wsi (MN 3, 89).

W przytoczonym fragmencie widać wyraźnie podział na język, jakim po-
sługują się Polacy oraz zmarginalizowane dialekty. Abstrahując od faktu,
że podana informacja jest niezgodna z przyjętym stanem wiedzy – język
kaszubski jest językiem regionalnym, a nie dialektem, zarysowany zosta-
je tu podział na język miasta, elitarny język literacki oraz dialekty, które
przypisane zostają przeszłości. Ich powstanie przedstawione jest jako
przypadkowe, a dzisiejsze funkcjonowanie podważone. Współcześnie nie
ma już bowiem utrudnień w kontaktach pomiędzy różnymi obszarami
kraju.

Podobnie w podręczniku *Słowa na czasie 3*, gdzie wprowadzone zo-
staje pojęcie dialektyzacja i wytłumaczone jako „wprowadzenie do wypo-
wiedzi wyrazów i zwrotów pochodzących z określonego dialektu i odbiega-
jących od ogólnej normy” (SnC3, 161). Widoczne jest tutaj odniesienie do
pojęcia normy językowej, a więc tej odmiany języka, która uważana jest

za wzorcową i poprawną. Takie ujęcie języka, kategoryzujące jego użytkowników na mówiących poprawnie i niepoprawnie, jest piętnujące i patologizujące dla osób, które z różnych powodów, takich jak pochodzenie narodowe, etniczne lub społeczne, nie posługują się przyjętą normą.

Oddzielną relację, wyodrębnioną w analizowanym materiale, stanowi wyalienowanie w stosunku do ciała innego niż przedstawione w ramach dyskursu. Przejawia się ona w dominacji ukazywania osób zdrowych fizycznie, szczupłych oraz o białym kolorze skóry.

Zdrowie fizyczne towarzyszy bardzo często przedstawieniom osób, zwłaszcza gdy powiązane jest to z dyskursem narodowym. Jest ono przede wszystkim ważną cechą obrońców ojczyzny. Utrata zdrowia albo sprawności fizycznej w przypadku obrońców ojczyzny zawsze kończy się śmiercią lub wyzdrowieniem. Śmierć inna niż w boju kojarzona jest przede wszystkim z postacią Urszuli Kochanowskiej.

O chorobach jest za to mowa przy opisach getta w Warszawie w czasie II wojny światowej. Choroba następuje również w wyniku stresu związanego z utratą ojczyzny, jak ma to miejsce w przypadku Franciszka Dionizego Książnika, który oszalał po stracie ojczyzny (SnC2, 35-36).

Osoby z niepełnosprawnością ruchową pojawiają się wyłącznie w dyskursie tolerancji, przez co nadany im zostaje status inności, odrębności czy też obiektu litości, który należy zaakceptować. W domyśle również osoby niepełnosprawne nie są odbiorcami podręczników.

W podobny sposób traktowane są osoby żyjące z chorobami przewlekłymi, na przykład znajdujące się w hospicjum.

To samo dotyczy osób o innym niż biały kolorze skóry, czy jakiegokolwiek odmienności wynikającej z kultury (strój, symbole religijne, nakrycie głowy). Nigdy również przedstawienia żadnej z tych grup nie ilustrują treści związanych z dyskursem narodowym.

Kolejną z wyodrębnionych relacji jest relacja silnego związku z kulturą zachodnioeuropejską oraz relacja wyalienowania od kultury słowiańskiej, w tym wschodniosłowiańskiej, oraz wyalienowanie od kultury azjatyckiej. Wątek związku z kulturą Europy Zachodniej został już omówiony, polega przede wszystkim na wpisaniu kultury polskiej w historię kultury zachodnioeuropejskiej oraz na podkreślaniu ich naturalnego, nierozzerwalnego związku.

Wyalienowanie od kultury słowiańskiej przejawia się przede wszystkim poprzez brak w podręcznikach odniesień do kultury Słowian. Tylko w jednym podręczniku znajduje się tekst na temat dawnej kultury Słowian oraz ich mitologii. Znajduje się on po tekście na temat mitologii Greków i Rzymian, a przed fragmentem z *Księgi Stworzenia*.

Relacja wyalienowania dotyczy również stosunków z sąsiadującymi z Polską krajami słowiańskimi. Ukraina pojawia się wyłącznie w kontekście *Trylogii* Henryka Sienkiewicza jako miejsca powstania Kozaków i ukraińskich chłopów, które jest zagrożeniem dla Rzeczypospolitej. W podręcznikach nie pojawia się żaden utwór autora ukraińskiego, białoruskiego ani wzmianka o kulturze tych krajów.

Rosja pojawia się głównie w kontekście władzy oraz zagrożenia. Przede wszystkim jest jednym z trzech zaborców. W takiej roli pojawia się w literaturze XVIII i XIX wieku we wszystkich seriach analizowanych podręczników. Obrazowi Rosji towarzyszy również kwestia rusyfikacji, najsilniej podkreślona przy fragmentach powieści Stefana Żeromskiego *Szybyłowe prace*. Tam również pojawia się wątek oporu Polaków wobec kultury rosyjskiej. Rosja, jako jedyny kraj symbolizujący Europę Wschodnią, przedstawiana jest w opozycji do Polski oraz Europy Zachodniej.

W analizowanym materiale pojawia się jeden utwór autora rosyjskiego, jest to *Śmierć urzędnika* Antoniego Czechowa. Wyjęty jest on jednak z kontekstu kultury rosyjskiej, przez co nie ma znaczącego wpływu na wizerunek Rosji w analizowanym materiale.

Rosja pojawia się w wątkach związanych z literaturą obozową, taką jak *Wspomnienia syberyjskiego zesłańca* oraz wątkami związanymi z losami polskich powstańców w XIX wieku. We *Wspomnieniach syberyjskiego zesłańca* Edwarda Toczka przebiega przede wszystkim skonfrontowany z odwagą Polaków obraz bezwzględnych i podporządkowanych rozkazom radzieckich żołnierzy (SnC3, 94-97). Charakterystyki bohaterów tworzone są na zasadzie opozycji.

Rosja to w tym fragmencie głównie obszar Uralu. Fragment utworu Toczka poprzedzony jest reprodukcją obrazu Aleksandra Sochaczewskiego *Pożegnanie Europy*. Takie zestawienie potęguje skojarzenie, że Rosja nie należy do kultury europejskiej, do której, w domyśle, należy Polska.

Potwierdza to kolejny przykład z tego samego podręcznika:

Za tą granicą leżą stolice i prastare krainy środkowej i wschodniej Europy – Warszawa, Berlin, Wiedeń, Budapeszt, Belgrad, Bukareszt i Sofia (SnC3, 50)

Europa Środkowa i Wschodnia ograniczają się tutaj do krajów należących oraz kandydujących do Unii Europejskiej.

W przytoczonym wyżej fragmencie z tekstu Toczka, podobnie jak w ćwiczeniach do cytowanego w *Mędzy nami 3 Innego świata* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, Rosja uosobiona jest z totalitaryzmem. Uczniowie poprzez ćwiczenia bardzo dokładnie poznają życie w łagrze, a także

mają przeprowadzić rozmowę na temat zniewolenia człowieka przez system polityczny w sowieckiej Rosji (MN 3, 136). Nie dowiadują się niczego o Rosji współczesnej, z wyjątkiem zdjęcia tajgi w podręczniku *Słowa na czasie* 3, zamieszczonego pod tekstem Toczka: „Dawniej Syberia kojarzyła się Polakom wyłącznie ze zsyłkami i przymusową pracą. Obecnie kraina ta przyciąga pięknem swego krajobrazu” (SnC3, 97). Po raz kolejny Rosja zredukowana zostaje do Syberii.

Drugi tekst, który w obszernym stopniu poświęcony jest Rosji, to fragment *Imperium* Ryszarda Kapuścińskiego, cytowany w podręczniku *Świat w słowach i obrazach* 3. Jest to relacja pokazująca Związek Radziecki w momencie rozpadu. Nie koncentrując się na analizie treści utworu Kapuścińskiego, przejdę do ćwiczeń do tekstu. W jednym z nich uczniowie mają odpowiedzieć, który z wymienionych motywów pojawia się w widoku, jakie relacjonuje Kapuściński. Są to: dawna potęga Rosji, wrogość Rosji wobec jej sąsiadów, wrogość niektórych państw wobec Rosji, hołd rewolucji październikowej, rewolucja październikowa jako rezultat spisku przeciw Rosji, konieczność przywrócenia potęgi Rosji i ocalenia jej narodowego charakteru, potrzeba przywrócenia rządów komunistów-bolszewików (ŚwSiO 3, 164). Charakterystyczne, że uczniowie nie dostają do wyboru odpowiedzi pozytywnych. Wszystkie związane są z mocarstwową pozycją Rosji oraz zagrożeniem, jakie może ona sprawiać. Dotyczą również teorii spisku.

Następną z wyodrębnionych w analizie relacji jest relacja podporządkowania wobec ojczyzny.

Zbudowana została przede wszystkim poprzez kreowane w analizowanym materiale tożsamość rycerza i jej podtypy – tożsamość członka wspólnoty i wiernego oraz poprzez wątek poświęcenia wobec wyższej konieczności. Istotnym jej składnikiem jest poczucie obowiązku i skłonność do poświęcenia.

Podporządkowanie względem ojczyzny opiera się również na metaforach opisujących Polskę, przede wszystkim POLSKA TO ISTOTA BOSKA. Podporządkowanie względem ojczyzny staje się w ten sposób niemal podporządkowaniem względem Boga:

Święta miłości kochanej ojczyzny (ŚwSiO 1, 168)
do zbawienia Polski nieodzowna jest męka (ŚwSiO 2, 142)
na chwałę Rzeczypospolitej (SnC1, 192)

W analizowanych podręcznikach zatem relacja podporządkowania względem ojczyzny jest również związana z budowaniem łączników pomiędzy Polakami i ojczyzną. Są to przede wszystkim język, kultura, tradycja:

Wszyscy Polacy posługują się językiem polskim (MN 3, 162)

literatura i sztuka ukazująca dawną potęgę Polski miała za zadanie przypominać Polakom o ich historii, podtrzymywać na duchu i dawać nadzieję na odzyskanie niepodległości. Dzięki temu naród pozbawiony własnego państwa mógł zachować polskość (MN 3, 349)

Losy Sachema są pretekstem do przekazania wszystkim Polakom, znajdującym się pod zaborami, że zatracenie kultury i języka narodowego jest równoznaczne z utratą godności i polskości (MN 3, 349)

W ten sposób tworzona jest spójność oraz jednolitość identyfikacji narodowej, a tym samym relacja podporządkowania względem ojczyzny nabiera ogólnego, uniwersalnego charakteru.

W ćwiczeniach do tekstu znajdują się dwa pytania znaczące w kontekście mojej analizy. Pierwsze brzmi „W jaki sposób wydarzenia historyczne zadecydowały o atmosferze domu rodzinnego poety?” (SnC3, 45). To pytanie, w kontekście tekstu, kładzie szczególny nacisk na kwestie patriotyzmu. Drugie pytanie to: „Jakie tradycje pielęgnowane są u Ciebie w domu? Określ ich rolę w życiu Twojej rodziny” (SnC3, 45). Stawia ono przedstawiony tu wizerunek domu w kategoriach uniwersalnych, sugerując, że takie same wartości oraz relacje panują w każdej rodzinie.

Opór, jak było już pokazane, najczęściej ukazywany jest w kontekście opozycji wobec totalitaryzmu oraz buntu romantyków. Nie pojawia się jednak w kontekście współczesności jako opór obywatelski. Widoczne są natomiast elementy deprecjonujące opór oraz zmiany, a ich przykładem może być zdanie: „Postulaty zawarte w manifeście były słuszne, jednak zbyt nowatorskie” (SnC2, 107). Opór obywatelski może być też przedstawiony satyrycznie, jak dzieje się to w przypadku rysunku Andrzeja Mleczki *Wolność dla Pikusia*.

Inna relacja, jaka budowana jest w analizowanym materiale, **to relacja wyalienowania od innych członków społeczeństwa**, wyrażająca się przede wszystkim poprzez indywidualizację i nacisk na rolę jednostki. Dobrą ilustracją powyższego stanowi obszerny fragment, jaki w podręczniku *Między nami 1* poświęcono Prawu Jante opisanemu przez Aksela Sandemosego w noweli *Uciekinier w labiryncie*. W tekście tym przedstawione jest społeczeństwo, opierające się na zasadzie „Nie jesteś kimś specjalnym. Nie próbuj wyróżniać się ani udawać, że jesteś pod jakimkolwiek względem lepszy od innych” (MN 1, 228). Prawo Jante zostaje zilustrowane najpierw poprzez fragment utworu Paula Coelho, mówiący o przeciętności i zawiści, a następnie poprzez cytat z Wikipedii na temat Prawa Jante, gdzie pojawiają się takie określenia w stosunku do Skandynawów, jak: jednakowość, brak ambicji, tłumiona zawiść, przesadna skromność.

W ćwiczeniach końcowych uczniowie mają między innymi za zadanie rozwinąć następujące stwierdzenia: „Przeciętność bywa wygodna do czasu, gdy do drzwi zastuka tragedia, a wtedy ludzie zadają sobie pytanie: Dlaczego nikt nie zareagował, skoro wszyscy widzieli, co się święci” oraz „Jesteś więcej wart, niż myślisz. Twoja praca i twoja obecność na ziemi są ważne, nawet jeśli w to nie wierzysz” (MN 1, 229).

W analizowanym fragmencie jednostka rozpatrywana jest na tle społeczeństwa. Postawą pożądaną, przeciwstawianą społeczeństwu, gdzie panuje Prawo Jante, jest wybijanie się ponad przeciętność, odwaga oraz pracowitość.

Podsumowując ten etap analizy, stwierdzić można, że dyskurs narodowy budowany jest poprzez wiele relacji wyalienowania, wykluczających z możliwości identyfikowania się z polskością kolejne grupy społeczne: mężczyzn, kobiety, niepełnosprawnych, Żydów, mieszkańców wsi oraz osoby wykluczone ekonomicznie. Budowany jest on również poprzez odcięcie od świata słowiańskiego i niemal całkowite powiązanie polskości z Europą Zachodnią.

4.2.5. Dystrybucja dóbr społecznych

Pierwsze dobro społeczne, jakie dystrybuowane jest w analizowanym materiale, to **prawo do nazywania siebie Polakiem** oraz **prawo do bycia częścią grupy określanej jako Polacy**. Prawo to realizuje się poprzez możliwość identyfikacji z tą grupą, w takiej formie, jak wyartykułowana została w analizowanych tekstach. Będzie to identyfikacja, która uwzględnia przeanalizowane wyżej relacje wyalienowania oraz dominujące w materiale modele tożsamości.

Dostęp do tego dobra jest, jak było widać do tej pory, ograniczony. Wykluczone z niego są grupy, których dotyczą relacje wyalienowania, a więc kobiety, osoby innego niż polskie pochodzenia etnicznego i narodowego, osoby o niskim statusie ekonomicznym, niepełnosprawni, osoby starsze. Relacja wyalienowania niektórych z tych grup nie jest w analizowanym materiale oczywista. Wydają się one oczywistymi członkami narodu. Mimo to dyskursywna konstrukcja tych grup, sytuująca je w charakterze Innych, wyklucza je z pełnego uczestnictwa.

Kolejnym dobrem społecznym dystrybuowanym w tekście jest **prawo do mówienia w swoim języku**. To z perspektywy wychowania kulturowego i językowego bardzo istotne dobro. Edukacja polonistyczna legitymizuje bowiem określone sposoby użycia języka. Narzędziem ku temu jest

tw. norma językowa. W analizowanym materiale w dominującej większości używany jest język literacki. Wypowiedzi budowane są w stylu wysokim. Używa się ogólnopolskiej normy językowej. Jak było wykazane wyżej, zachodzi również wykluczenie poprzez język, a więc wyalienowanie grup posługujących się językami regionalnymi, gwarami, grup obcojęzycznych, a także osób posługujących się inną niż literacka odmianą polszczyzny.

Jaka zatem grupa posiada dobro nazywania siebie Polakami? Prawo do nazywania siebie Polakiem i bycia częścią grupy Polaków mają osoby, które mogą identyfikować się z ukazanymi męskimi modelami tożsamości, jak również z innymi cechami, takimi jak biały kolor skóry, sprawność fizyczna, wysoki status materialny, mieszkanie w mieście oraz wysokie kompetencje kulturowe, w tym do posługiwania się literacką wersją języka polskiego.

4.2.6. Połączenia

W tej części James Paul Gee proponuje analizę połączeń pomiędzy poszczególnymi podmiotami. Dzieli je na dwie kategorie – istotne i nieistotne. Ta część analizy wynika z części poprzednich oraz stanowi ich podsumowanie.

W badanym materiale wydzielić można przynajmniej kilka istotnych połączeń. Przede wszystkim są to połączenia dotyczące dyskursu narodowego. Jest ona łączona z klasowością, maskulinizmem, patriarchalizmem, terytorialnością, europejskością, szlacheckością oraz rycerskością.

Po pierwsze dyskurs narodowy **zostaje połączony z relacjami centrum – peryferie**, znajdującymi wyraz w wykreowaniu jako dominujących określonych obszarów, które określić można jako centra kultury polskiej. Składają się na nie przede wszystkim przedstawienia obszarów miejskich, zwłaszcza dużych miast, w tym Warszawy i Krakowa. Zmarginalizowana zostaje natomiast rola innych obszarów kraju, w tym niewielkich miejscowości oraz wsi. Wyjątkiem są jedynie dwory szlacheckie, którym przyznawana jest wartość centrów kultury polskiej. Dlatego też, mimo iż geograficznie należą one do obszarów wiejskich, są w warstwie znaczeń z tego obszaru wyłączone.

Relacje centrum – peryferie przekładają się również na relacje kultura dominująca – kultury obce. Przedstawiony jest zatem obraz kultury polskiej utożsamionej z kulturą osób pochodzących z klasy wyższej lub średniej, co w warstwie historycznej przełożyć można na przedstawienia

warstwy szlacheckiej i inteligenckiej. Kultura polska utożsamiona zostaje z wartościami tych grup. Pozostałe grupy społeczne oraz narodowe i etniczne prezentowane są jako obce w stosunku do dominującego obrazu kultury polskiej. Kultura polska połączona zostaje zatem tym samym z kategorią klasowości.

Relacje centrum – peryferie budowane są również pomiędzy polskością a Europą Wschodnią, przedstawioną jako barbarzyński Wschód, graniczący z reprezentującą zachodnią cywilizację Polską.

Polskość połączona zostaje natomiast z **Europą Zachodnią** oraz wpisana w zachodnioeuropejski dyskurs rozwoju cywilizacyjnego. Widoczne jest to poprzez tworzenie paraleli pomiędzy rozwojem kultury polskiej a kultury zachodnioeuropejskiej oraz wpisanie historii kultury polskiej i historii Polski w historię Europy Zachodniej.

Kolejnym ważnym aspektem jest **połączenie dyskursu narodowego z maskulinizmem i patriarchalizmem**, które wyraża się poprzez uwytknienie jako dominujących męskich wzorów tożsamości oraz połączenie kultury polskiej z wartościami utożsamianymi z męską kulturą. Utożsamiają ją modele tożsamości, rycerska i przedsiębiorcy. Rozwój kultury polskiej, jej historia, przedstawione zostają w dominującej większości z punktu rozwoju historii dotyczącej mężczyzn. Również wydarzenia znaczące dla tej historii, punkty przełomowe, wyznaczone są przez wydarzenia utożsamiane z historią, w których udział wzięli przede wszystkim mężczyźni, takie jak wojny, bitwy i tym podobne.

Elitarny dyskurs narodowy w połączeniu z maskulinizmem zwraca uwagę na kolejne powiązane połączenie, a mianowicie **połączenie pomiędzy płcią i klasą społeczną**. Jak wskazałam wcześniej, osoby pochodzące z niższych warstw społecznych są nieobecne w dyskursie, a tym samym zostają z niego wykluczone. Kobiety z klas niższych zostają jednak wykluczone podwójnie. Nie dotyczy ich bowiem żaden z pojawiających się w analizowanych tekstach typów tożsamości, w tym również, poza tożsamością matki, zaprezentowanych tożsamości kobiet.

Status społeczno-ekonomiczny i pochodzenie etniczne powiązane zostają również z kwestią **języka**. Polskość przedstawiona w podręcznikach opisywana jest za pomocą języka grup posługujących się ogólnopolską normą językową, językiem literackim oraz językiem nasyconym słownictwem ekonomicznym. Jak zostanie pokazane w następnym etapie analizy, o polskości w podręcznikach mówi się w języku klasy wyższej i średniej, opisując przede wszystkim ich rzeczywistość społeczną.

W analizowanym materiale jako nieistotne określić można połączenia pomiędzy polskością a kategorią płci, niskim statusem ekonomicznym,

miejscem zamieszkania poza dużymi miastami, stopniem sprawności oraz pochodzeniem etnicznym i narodowym. Ma to związek z przedstawionymi w poprzedniej części analizy kategoriami wykluczenia.

4.2.7. Systemy znaków i wiedza

Ostatni poziom analizy według metody Jamesa Paula Gee to analiza systemów znaków i wiedzy. Jest to pytanie o to, w jaki sposób w analizowanym tekście uprzywilejowywane są określone systemy wiedzy, a w jaki sposób i które są marginalizowane.

W analizowanym materiale kwestię należy rozpatrywać na dwóch poziomach – historii oraz współczesności.

Na poziomie historii mamy do czynienia z **językiem klasy wyższej, utożsamianej z Kościołem, szlachcią oraz inteligencją**. W podręcznikach na poziomie historycznym mówi się o Polsce językiem utworów literackich, często wykorzystującym formy stylizacji językowej i archaizmy, na przykład:

Ale pókim żyw, inną mową nie będę pisał, jeno polską (SnC1, 165)

W gruzach reduty śmierć znaleźli Polacy (ŚwSiO 3, 51)

W języku tym opisywane są wydarzenia oraz świat społeczny dotyczący wyższych warstw przy równoczesnej marginalizacji wątków dotyczących życia niższych warstw społecznych – mieszczaństwa, chłopów, mniejszości narodowych i etnicznych. Zapożyczenia pochodzące z gwary, języków regionalnych lub języków narodowych stosowane są jedynie do opisu rzeczywistości tych grup, na przykład świąt, jak ma to miejsce w przypadku społeczności żydowskiej.

Na poziomie współczesności mamy natomiast do czynienia z użyciem **języka silnie powiązanego ze sferą ekonomii oraz nowoczesnych technologii**. Taki język stosowany jest w dyskursie przedsiębiorczości oraz w dyskursie obywatelskości, co dokładnie przedstawione zostanie w kolejnym rozdziale pracy. Podobnie jak na poziomie historii nie występują tutaj inne elementy językowe niż pochodzące z języka ogólnopolskiego.

Drugą cechą charakterystyczną dla tego poziomu jest użycie „**dyskursu innych**” stosowanego w przypadku opisów dotyczących osób o niższym statusie materialnym, innym pochodzeniu etnicznych lub narodowym czy stopniu sprawności.

Sposób użycia języka na poziomie historii i współczesności ma pewne cechy wspólne. W obu wypadkach jest to język zdrowia fizycznego, dobrego samopoczucia, sukcesu oraz możliwości.

Przedstawione powyżej wyniki badań własnych pokazują, w jaki sposób na etapie analizy dyskursu zrekonstruowałam za pomocą teorii Lakoffa i Johnsona użyte w przywoływanych podręcznikach metafory, a także przeanalizowałam według metody Jamesa Paula Gee siedem stopni w budowaniu dyskursu narodowego. W dalszej części pracy skupię się na interpretacji uzyskanych wyników, koncentrując się na trzech płaszczyznach: dyskursach nadających znaczenie dyskursowi narodowemu, dyskursowi jako obszarowi konstruowania tożsamości oraz jako płaszczyźnie wykluczenia.

Dyskurs edukacyjny jako obszar konstruowania tożsamości

5.1. Kwestia uzgodnienia teorii Ernesta Laclau i teorii postkolonialnej jako problem badawczy

Niewątpliwie jedną z trudności, przed jaką stanęłam w mojej pracy, było uzgodnienie dwóch teorii – postkolonializmu oraz teorii dyskursu Ernesta Laclau. Możliwość połączenia tych dwóch wpływowych obecnie nurtów była jednym ze stawianych przeze mnie pytań badawczych.

Połączenie obu teorii może być rozwijające z punktu widzenia badań nad dyskursywnym konstruowaniem podmiotowości. Pozwoliłoby bowiem uchwycić mechanizm konstruowania politycznej tożsamości oraz towarzyszących mu procesów, szczególnie związanych z dyskursywną inkluzją i ekskluzją. Połączenie obu perspektyw pozwala również na wskazanie przygodności procesu konstruowania tożsamości narodowej i jego zależności od czynników politycznych i społeczno-kulturowych.

Łącznikiem pomiędzy teorią postkolonialną i teorią Ernesta Laclau w mojej książce jest kategoria hegemonii, którą obie teorie czerpią z prac Antonia Gramsciego.

Według Gramsciego każda dominująca klasa polityczna rozciąga swoją władzę również na świadomość i ideologię panującą w danym społeczeństwie. Hegemonię definiował jako takie warunki społeczne, w których wszystkie aspekty rzeczywistości społecznej są zdominowane lub wspierane przez pojedynczą klasę¹⁸². Charakteryzuje się ona kilkoma określonymi cechami: ma naturę niestatyczną – jest otwarta na negocjowanie i renegocjowanie, odnawianie i odtwarzanie; jest nieukończona, selektywna, a także zawiera w sobie momenty, w których cały proces

¹⁸² P. Mayo, *Gramsci, Freire and adult education. Possibilities for transformative action*, Zed Books, London–New York 1999, s. 35.

przechodzi kryzys. To jest właśnie przestrzeń dla kontrhegemonii. W życiu społecznym istnieją według Gramsciego takie obszary, które mogą być płaszczyzną oporu i na których mogą rozwijać się procesy kontrhegemoniczne¹⁸³.

Scott Lash zauważa, że kategoria hegemonii pozwoliła wykrywać się studiom kulturowym jako dyscyplinie, korzystając z twierdzenia Gramsciego, że klasa pracująca nie dokonała rewolucji, ponieważ kapitalizm ma nad nią hegemonię kulturową. W klasycznej brytyjskiej odmianie studiów kulturowych hegemonię rozumie się w kategoriach oporu wobec władzy symbolicznej (pojmowanej w znaczeniu rozwiniętym przez Pierre'a Bourdieu). Władza hegemoniczna to w tym wypadku władza dyscyplinująca. Związane są z nią też zawsze dyskursy, które stoją za instytucjami dyscyplinującymi. Hegemonia umacnia się poprzez dominację symboliczną, władzę i instytucję. Dzięki temu poprzez władzę kulturową reprodukują się stosunki ekonomiczne, społeczne i polityczne¹⁸⁴.

Ernesto Laclau odrzuca przekonanie Gramsciego o konieczności istnienia pojedynczej przestrzeni politycznej jako niezbędnej do zainicjowania zjawiska hegemonii¹⁸⁵. Jak pisze Dawid Howarth, praktyki hegemoniczne w teorii Laclau „stanowią (...) wzorcową formę praktyki politycznej, w ramach której różne tożsamości i siły polityczne wiążą się we wspólny projekt polityczny, a z całej różnorodności rozproszonych elementów wyłania się nowy porządek społeczny”¹⁸⁶. Dążą one do zdominowania pola dostępnych znaczeń, a tym samym do wytworzenia parametrów, w ramach których będzie formować się tożsamość przedmiotów i praktyk. Teoria Laclau mówi, że tymczasowa stabilizacja danego przedmiotu w ramach dyskursu oznacza ustalenie jego społecznej/politycznej tożsamości. W przypadku grup społecznych odbywa się to w wyniku rozstrzygnięcia walki o hegemonię, toczącej się między konkurencyjnymi projektami społecznymi, wyartykułowanymi w ramach tego samego dyskursu. Artykulacja lub seria artykulacji kończy walkę, wytwarza się powszechny konsensus, a hegemoniczny projekt uzyskuje szerokie poparcie.

Pisząc o kategorii hegemonii w teorii Gramsciego, Ernesto Laclau zaznacza, że jest to kluczowa kategoria, poprzez którą konstytuują się relacje polityczne¹⁸⁷. Rozpatruje ją poprzez pryzmat teorii Hegla i Marksa,

¹⁸³ Ibidem, s. 38.

¹⁸⁴ S. Lash, *Power after Hegemony Cultural Studies in Mutation?*, „Theory, Culture & Society” 2007, nr 24(3), s. 55-78.

¹⁸⁵ Ibidem, s. 148.

¹⁸⁶ D. Howarth, op. cit., s. 170.

¹⁸⁷ E. Laclau, *Identity and Hegemony: The Role of Universality in the Constitution of Political Logics*, [w:] J. Butler, E. Laclau, S. Žižek, *Contingency, Hegemony Universality. Contemporary Dialogues on the Left*, Verso, London–New York 2000, s. 44.

stwierdzając, że dopiero teoria Gramsciego, w powiązaniu z psychoanalizą lacanowską, pozwala na wyjście poza przekonanie, że istnieje ostateczna determinanta, a więc w tym wypadku duch narodu lub ekonomia, zgodnie z którą organizowane jest społeczeństwo. Według Laclau jest to jednak niemożliwe, gdyż w takim wypadku hegemonia lub też uniwersalność byłyby wyrażane w bezpośredni sposób. Tak jednak się nie dzieje, są one włączone w złożone i niejednoznaczne praktyki retoryczne¹⁸⁸.

Teoria Gramsciego pozwala, zdaniem Laclau, potwierdzić niemożliwość domknięcia tego, co społeczne. Pokazuje bowiem, że każde społeczeństwo ustanawia własne formy racjonalności i poznania¹⁸⁹. To niedomknięcie wydaje się niezwykle ważnym momentem w teorii Laclau. W *Hegemonii i socjalistycznej strategii* napisanej wspólnie z Chantal Mouffe pisze on, że otwartość jest koniecznym warunkiem praktyki hegemonicznej, która, gdyby tylko stała się skończonym centrum tego, co społeczne, uległaby samozniszczeniu¹⁹⁰. Podkreśla on, że każda władza konstruowana jest w obrębie tego, co społeczne za pomocą logik równowagi i różnicy, a zatem nie da się jej określić przy użyciu kategorii „określonej Klasy czy określonego Dominującego Sektora, stanowiących centrum formacji hegemonicznej”¹⁹¹. Laclau proponuje również, aby wykorzystywać znane z innych teorii społecznych kategorie „centrum”, „władzy” czy „autonomii”, biorąc jednak pod uwagę, że „wszystkie one są przygodnymi społecznymi logikami, zyskującymi znaczenie w ściśle określonych okolicznościach i kontekstach relacji, w których podlegają ograniczeniom ze strony innych – często przeciwstawnych im – logik; żadna z nich nie jest jednak w pełni prawomocną i ostateczną definicją przestrzeni bądź strukturalnego momentu, które nie mogłyby zostać następnie podważone”¹⁹².

To ważna informacja, mająca znaczenie przy próbie uzgodnienia teorii Laclau z postkolonializmem, dla którego tego typu kategorie stały się kluczowymi narzędziami i służą do „ostatecznego” opisu tego, co społeczne. Ta uwaga Laclau pozwala pamiętać, że opisywanie relacji w kulturze za pomocą kategorii centrum, peryferii, kolonizacji jest uchwyceniem pojedynczego momentu, w którym relacje te zachodzą, nie zaś ich ostatecznym opisem.

Sam postkolonializm rozpatrywany w kategoriach teorii Laclau mógłby zostać uznany za kolejny, obok feminizmu, dyskursu praw czło-

¹⁸⁸ E. Laclau, *Rozum populistyczny*, op. cit., s. 66.

¹⁸⁹ Ch. Mouffe, E. Laclau, op. cit., s. 147.

¹⁹⁰ Ibidem, s. 152.

¹⁹¹ Ibidem, s. 153.

¹⁹² Ibidem.

wieka czy marksizmu, dyskurs, który totalizuje rzeczywistość społeczną poprzez kolejne hegemoniczne kategorie.

Wydawać by się mogło, że sami teoretycy postkolonialni widzą możliwość połączenia różnych podejść teoretycznych, wynikającą między innymi z poststrukturalistycznego dziedzictwa postkolonializmu. Jak zauważa Ewa Domańska, wyróżnić można nawet poststrukturalistyczny zwrot w tej tendencji badawczej, reprezentowany przez Edwarda Saida, Gayatri Spivak i Hommiego Bhabhę¹⁹³.

Postkolonializm wykazuje dużą podatność do czerpania z różnych źródeł, szczególnie tych, które powstały po poststrukturalistycznym przełomie, a więc również powstałych wówczas odczytań Marksa. Według Neila Larsena tacy myśliciele, jak Luis Althusser, Gilles Deleuze i Félix Guattari oraz właśnie Chantal Mouffe i Ernesto Laclau są takimi samymi inspiracjami dla postkolonializmu, jak Gandhi czy Franz Fanon¹⁹⁴. Z teoriami tymi łączy postkolonializm przede wszystkim zbliżona epistemologia, uwzględniająca relacje podmiot – przedmiot oraz relacje wiedzy i władzy¹⁹⁵.

Larsen podkreśla, że źródła postkolonializmu tkwią w laickim poststrukturalizmie, na co wskazuje już sama nazwa. Słowo „kolonializm” jest kolejną wariacją względem przedrostka „post”, który zarówno na Wschodzie, jak i na Zachodzie stanowi łącznik pomiędzy różnymi teoriami a francuskim poststrukturalizmem¹⁹⁶. Teza Larsena może wydawać się krzywdząca wobec teorii z ambicjami zdekonstruowania w skali globalnej stosunków władzy, jaką przecież jest postkolonializm, pokazuje jednak, że jako taki nie wykształcił on spójnej szkoły metodologicznej. Z tego powodu jest raczej sposobem odczytania kultury, uzupełniającym skrzynkę z narzędziami europejskiego poststrukturalizmu o nowe perspektywy. To pierwsze tak stanowcze odczytanie kultury poprzez kategorię rasy, a tym samym włączenie jej w teoretyczny obieg. To również przypomnienie europejskiej filozofii i teorii kultury, że kształtuje się ona w stosunku do Innego lub mówiąc językiem Gayatri Spivak, w stosunku do podporządkowanego, a tym samym nie jest uniwersalna.

Na możliwości istnienia punktów wspólnych obu perspektyw zwracają uwagę też inni badacze. Gustavo E. Fishman i Peter McLaren piszą, że

¹⁹³ E. Domańska, *Badania postkolonialne*, [w:] L. Gandhi, op. cit., s. 158-160.

¹⁹⁴ N. Larsen, *Marxism, postcolonialism, and The Eighteenth Brumaire*, [w:] *Marxism, Modernity and Postcolonial Studies*, red. C. Bartolovich, N. Lazarus, Cambridge University Press, Cambridge–New York–Melbourne–Madrid–Cape Town–Singapore–São Paulo 2002, s. 204.

¹⁹⁵ Ibidem, s. 205.

¹⁹⁶ Ibidem, s. 215.

bliskie pojmowaniu hegemonii są stanowiska, jakie reprezentują Ernesto Laclau, Chantal Mouffe i Stuart Hall. Jest to myślenie o hegemonii w kategorii ciągle rozwijających się związków pomiędzy procesem politycznym, ekonomicznym, ideologicznym i kulturowym, w ramach których dominujące siły (lub blok hegemoniczny) stabilizują swoją przewagę. Hegemonia, jak piszą Fishman i McLaren, jest w tym ujęciu nieodłączna od konfliktu i walki. Aby wskazać na związki pomiędzy wszystkimi obszarami, na których zachodzić może walka o hegemonię, wszyscy oni posługują się kategorią artykulacji. Hall bierze ją właśnie z prac Laclau. W ten sposób podkreśla związek pomiędzy ideologią i siłami społecznymi, a także pomiędzy różnymi grupami społecznymi w obrębie danego ruchu¹⁹⁷.

Zastosowanie kategorii hegemonii ma istotne implikacje dla myślenia pedagogicznego, dlatego też może być owocne w mojej pracy. Gramsci pisał: „Każdy stosunek «hegemoniczny» jest z konieczności stosunkiem pedagogicznym i zachodzi nie tylko w łonie jednego narodu, pomiędzy różnymi siłami, jakie się na niego składają, ale i na terenie międzynarodowym, światowym, między całymi zespołami cywilizacyjnymi narodów i kontynentów”¹⁹⁸. Siły zaangażowane w relacje hegemoniczne to instytucje tworzące społeczeństwo: prawo, edukacja, media, religia i inne odgrywające istotną rolę w ustanawianiu i konserwowaniu porządku społecznego¹⁹⁹.

Raymond Williams zauważa, że to właśnie szkoły są jednymi z głównych przestrzeni, poprzez które następuje transmisja hegemonicznych wzorców kultury dominującej²⁰⁰. Rozwijając myśl Williamsa, Timothy J. Scrase dodaje, że za sprawą selektywnej tradycji w przekazywaniu wiedzy szkoła jest aktywnym podmiotem (agent) zarówno kulturowej, jak i ideologicznej hegemonii²⁰¹. Selektywność ta sprawia, że określone znaczenia są w szkole przekazywane, inne natomiast wykluczane.

Według Henry’ego Giroux kategoria ta ma bezpośrednie przełożenie na sam proces edukacyjny. Ustanawianie hegemonii wiąże się bowiem

¹⁹⁷ G.E. Fischman, P. McLaren, *Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy. Commitment, and Praxis*, „Cultural Studies – Critical Methodologies” 2005, nr 5, s. 438.

¹⁹⁸ A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne. Zeszyt X 1932-1935. Filozofia Benedetto Crocego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 160.

¹⁹⁹ P. Mayo, op. cit., s. 35.

²⁰⁰ R. Williams, *Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory*, [w:] *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*, red. R. Dale, G. Esland, M. MacDonald, The Open University Press–Routledge–Kegan Paul, London 1976, cyt. za: T.J. Scrase, op. cit., s. 56.

²⁰¹ Ibidem.

z uprawomocnianiem określonych rodzajów wiedzy oraz widocznością lub brakiem określonych grup w kulturze. Ma zatem przełożenie na upodmiotowienie lub odpodmiotowienie określonych grup społecznych²⁰². Giroux podaje w tym kontekście przykład uprawomocniania w szkole jedynie kultury wysokiej, kultury elit i nieobecności kultury popularnej oraz kultury subkultur, która dla wielu grup społecznych jest jedynym środkiem wyrazu²⁰³.

Pedagogiczność kategorii hegemonii ujawnia się zatem według Giroux w jej mocy, aby rozciągać obszar walki o hegemonię na różne obszary życia społecznego, a poprzez to konstruować tożsamości oraz stosunki klasowe. Jest to proces pedagogiczny, którego struktura jest jednak głęboko polityczna²⁰⁴.

Według Fishmana i McLarena użycie kategorii hegemonii w myśleniu pedagogicznym pozwala zrozumieć logikę politycznego/pedagogicznego procesu edukowania jako historycznie uwarunkowanego, opartego na różnicowaniu. Pozwala również zajrzeć w dialektyczny proces formowania zależności, również w odniesieniu do takich form opresji, jak na przykład rasizm oraz jego związki z wykluczeniem klasowym²⁰⁵. W podobnym duchu Michael W. Apple zauważa, że kategoria hegemonii ma znaczenie dla analizy procesu socjalizacji klasowej²⁰⁶.

Odnosząc się do zastosowania kategorii hegemonii w badaniach dyskursywnych, Tomasz Szkudlarek zauważa, że dążenie, aby: „odślaniać kulturowy, przypadłościowy charakter tekstów aspirujących do kontroli naszych podmiotowości, może dopomóc w analizie środków używanych do wywierania wpływu na odbiorców rozmaitych tekstów, dzięki niej możliwe jest badanie realnych «materialnych» efektów działania poszczególnych dyskursów (...). Wielce pomocne w krytycznej analizie dyskursu może być traktowanie dyskursu w kategoriach hegemonii w ujęciu Gramsciego. Hegemoniczna funkcja dyskursu polega na jego «dążeniu» do przekształcania się w instancję zdrowego rozsądku, w «normalność» niepodlegającą krytycznej refleksji. Krytyczna analiza winna zatem prowadzić do zakłócenia «zdroworozsądkowości» dyskursu, do zerwania jego ciągłości i zaburzenia oczywistości, na przykład przez odślanianie ukrytych w nim ideologicznych interesów (...)»²⁰⁷.

²⁰² H. Giroux, *Border crossings...*, op. cit., s. 188.

²⁰³ Ibidem, s. 186-188.

²⁰⁴ Ibidem, s. 188.

²⁰⁵ G.E. Fischman P. McLaren, op. cit., s. 444-445.

²⁰⁶ M.W. Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge-Kegan Paul, London 1979, s. 5.

²⁰⁷ T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „AUNC. Socjologia Wychowania” 1997, XIII, s. 184-185.

5.2. Dyskursy nadające znaczenie kategorii tożsamości narodowej

Jednym z pytań, które postawiłam na początku tej pracy, było, jakie dyskursy nadają znaczenie przedstawionemu w analizowanych podręcznikach wizerunkowi polskości. Chodzi zatem o identyfikację dyskursów, które „pracują” w mówieniu o polskości.

Ten etap analizy odbywa się na poziomie makro, dotyczy bowiem logiki tworzenia porządku społecznego.

Kategoria dyskursu została już szczegółowo omówiona w drugim rozdziale niniejszej książki. W tej części chciałabym jedynie w skrócie przypomnieć, że dyskurs to zdarzenie komunikacyjne mające miejsce w określonym miejscu i czasie, w które zawsze zaangażowani są konkretni aktorzy społeczni, a więc członkowie określonych wspólnot rodzinnych, formalnych i pozaformalnych, kultur i środowisk. Dyskurs jest realizacją lub też wypowiedzeniem ich wizji świata. Jest to zatem działanie społeczne, poprzez które wyrażone zostają społeczne i polityczne struktury i instytucje²⁰⁸.

W świetle teorii Ernesta Laclau dyskurs narodu stanowi jeden z obszarów budowania obiektywności. Skoro każdy przedmiot jest konstytuowany jako przedmiot dyskursu, odnosi się to również do narodu, to staje się on, mówiąc językiem Laclau, kolejnymi ramami znaczeniowymi, poprzez które może toczyć się życie społeczne.

Takie ujęcie dyskursu pozwala przede wszystkim odejść od dychotomii dyskursywne – pozadyskursywne, która pojawia się jeszcze w pracach Foucaulta, oraz od dychotomii myśl – rzeczywistość, a tym samym, jak ujmują to Laclau i Mouffe, w istotny sposób rozszerzyć pole kategorii mogących wyjaśnić stosunki społeczne²⁰⁹. Piszą oni o tym aspekcie: „W naszej analizie odrzucamy rozróżnienie na praktyki dyskursywne i niedyskursywne. Twierdzimy: a) że każdy przedmiot konstytuowany jest jako przedmiot dyskursu o tyle, o ile żaden przedmiot nie jest dany poza wszelkimi dyskursywnymi warunkami jego pojawienia się; oraz b) że rozróżnienie pomiędzy tym, co zwykliśmy nazywać językowymi i behawioralnymi aspektami praktyki społecznej, jest albo rozróżnieniem błędnym, albo powinno być umiejscowione jako różnica w obrębie społecznego wytwarzania znaczenia, wytwarzania ustrukturalizowanego w postaci całości dyskursywnych”²¹⁰.

²⁰⁸ *Dyskurs jako struktura i proces*, op. cit., s. 40.

²⁰⁹ Ch. Mouffe, E. Laclau, *Hegemonia i socjalistyczna strategia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007, s. 118.

²¹⁰ *Ibidem*, s. 113.

Laclau i Mouffe tłumaczą to na przykładzie analizy dyskursu nauk przyrodniczych. Według nich zachowanie dychotomii dyskursywne – pozadyskursywne doprowadziłoby do apriorycznego wykluczenia z analizy relacji i niektórych przedmiotów. Niemożliwe stałoby się więc analizowanie w ramach dyskursu nauk przyrodniczych praktyk dyskursywnego konstruowania tego, co społeczne, sprzeczności, antagonizmów czy też innych elementów obecnych w polu politycznym i społecznym, gdyż nie powinny znajdować się one w tego rodzaju dyskursie²¹¹.

Dyskurs narodowy w ujęciu teorii Laclau będzie całościowym ujęciem praktyk społecznych obecnych w polu przedstawionej tam wizji narodu. W jego zakres wchodzić będą wyróżnione w teorii Laclau praktyki walki o hegemonię, ustanawiania relacji pomiędzy pojęciami, wykształcanie się pustych i płynnych znaczących. Sam dyskurs będzie jednym z obszarów, a więc nie jedynym czy autonomicznym, w ramach którego dokonywać będą się praktyki wiązania, a więc utrwalania i destabilizowania systemu.

Na podstawie przedstawionej do tej pory analizy wyróżnić można dwa dominujące dyskursy, które nadają znaczenie dyskursowi narodowemu. Pierwszy z nich to dyskurs narodu kulturowego, drugi – dyskurs narodu obywatelskiego.

Koncepcja narodu kulturowego, z której wywodzi się pierwszy rodzaj dyskursu, opiera się na pojmowaniu narodu jako opartego na ciągłości kultury i ma bogate tradycje.

W XVIII wieku w Europie rozwinęły się dwie koncepcje postrzegania narodu jako wspólnoty kulturowej oraz wspólnoty politycznej. Pierwsza orientacja właśnie traktuje naród jako wspólnotę kultury, która wyrasta ze źródeł etnicznych, wspólnotę komunikowania się poprzez kulturę oraz wyobrażoną wspólnotę symbolicznego posiadania²¹². Świadomość polityczna koncentruje się tutaj wokół czynników przedpolitycznych: języka, kultury, historii. Jednostka należy w tym ujęciu do narodu w sposób naturalny, wrodzony²¹³.

W analizowanym materiale taki też wydźwięk ma dyskurs narodu kulturowego, który powiązany jest z występującymi wątkami związanymi z historią Polski, historią kultury polskiej oraz przekazywaniem tradycji.

Obok dyskursu narodu kulturowego w analizowanym materiale wyróżnić można drugi dyskurs, nadający znaczenie kategorii narodu, a mianowicie dyskurs narodu obywatelskiego.

²¹¹ Ibidem, s. 117-118.

²¹² T. Kuczur, *Ethnos i politics. Naród a społeczeństwo obywatelskie we współczesnej Europie*, Toruń 2008, s. 93-94.

²¹³ Ibidem.

Orientacja obywatelska, zwana też polityczną, wskazuje, że naród posiada dominujące funkcje oraz aspiracje polityczno-państwowe²¹⁴. To wspólnota jednostek, które wybierają określony polityczno-państwowy porządek. Wspólna wola polityczna zespala naród oraz kształtuje wspólne wartości i treści²¹⁵.

Dyskurs narodu obywatelskiego w analizowanym materiale będzie zatem wyartykułowaniem koncepcji narodu opartej na przyjętych wartościach i założeniach politycznych, której członkowie podzielać będą te wspólne wartości. Oprócz tego model obywatelstwa jest w podręcznikach płaszczyzną, poprzez którą wprowadzane są inne wątki, między innymi patriotyzm.

Jak wspomniałam w rozdziale metodologicznym, jedną z najważniejszych w teorii Laclau figur jest metafora. W tym miejscu jedynie przypomnę, że metafora, a w późniejszych pracach Laclau katachreza, to podobnie jak metonimia i synonimia, pierwotny obszar konstruowania tego, co społeczne²¹⁶.

W dyskursie narodu kulturowego obecnych jest wiele wydzielonych przeze mnie metafor związanych z polskością. Są to przede wszystkim metafory POLSKA TO POJEMNIK, POLSKA TO OSOBA, NARÓD TO OSOBA, POLSKA TO ISTOTA BOSKA, POLSKA TO POWINNOŚĆ, POLSKA TO WIĘZIEŃ, POLSKA TO OSOBA, KTÓRĄ NALEŻY URATOWAĆ, POLSKA KULTURA JAKO SKARB oraz POLSKA TO OSOBA CHORUJĄCA.

Zwraca uwagę przede wszystkim fakt, że w przeważającej większości są to metafory personifikujące Polskę. Posługując się językiem Slavoj Žižka, przy zachowaniu świadomości, że trudno uzgodnić jego teorię z teorią Ernesta Laclau, zabieg ten nazwać można personifikacją ideologiczną²¹⁷. Polska za pomocą użytych w analizowanym materiale metafor kreowana jest jako osoba, która wymaga działania ze strony odbiorcy tekstu.

Silną metaforą w dyskursie narodu kulturowego jest metafora pojemnika, a więc metafora podkreślająca zamknięcie terenu Polski, zamknięcie narodu, ograniczony do niego dostęp. To użycie metafory wchodzi w zakres kulturowej teorii narodu mówiącej, że członkiem narodu można się stać, mając wspólną tradycję kulturową. Nie można natomiast stać się nim na skutek uznania określonych wartości.

²¹⁴ Ibidem.

²¹⁵ Ibidem.

²¹⁶ Ch. Mouffe, E. Laclau, op. cit., s. 118.

²¹⁷ S. Žižek, *The Spectre of Ideology*, [w:] *Mapping Ideology*, red. S. Žižek, Verso, London–New York 1995.

Najbardziej znacząca dla dyskursu narodu kulturowego jest metafora POLSKA TO DOM, szczególnie we fragmentach, gdzie występuje ona w wyrażeniach nawiązujących do rozbioru, zburzenia kraju, jego dewastacji czy odbudowy. Metafora ta towarzyszy szczególnie fragmentom związanym z historią kraju, zwłaszcza jej trudnymi momentami, takimi jak rozbiory, wojna, okupacja. Użyta jest również we fragmentach mówiących o patriotycznych obowiązkach, na przykład obronie kraju.

Już ze względów ilościowych – częstotliwość pojawiania się tej metafory w dyskursie narodu kulturowego jest największa oraz z powodu związanego z nią ładunku emocjonalnego – metaforę POLSKA TO DOM można uznać za dominującą. Mówiąc językiem Laclau, metafora ta organizuje dyskurs narodu kulturowego.

W dyskursie narodu obywatelskiego metafory dotyczące Polski są rzadziej stosowane. Co bardzo znaczące, wydzielone przeze mnie za pomocą metody Lakoffa i Johnsona metafory mają zastosowanie w większości w dyskursie narodu kulturowego. Dyskurs narodu obywatelskiego silniej niż do polskiej tradycji kulturowej odwołuje się do idei europejskości czy globalizacji.

W dyskursie narodu obywatelskiego na znaczeniu nabierają metafory związane ze współczesnością. To współczesność pojawia się w takich określonych dzięki metodzie Lakoffa i Johnsona metaforach, jak WSPÓŁCZESNOŚĆ TO POJEMNIK czy WSPÓŁCZESNOŚĆ TO OSOBA. Mowa o współczesności, w której można się zanurzyć. Również współczesny świat ma określone możliwości. Można za nim podążać, gonić go lub dostosować się do niego.

Przykładami zastosowania metafor związanych ze współczesnością w dyskursie narodu obywatelskiego mogą być:

współczesny świat potrzebuje ekspertów (SnC2, 265)

Współczesny świat się integruje (MN 2, 161)

Charakterystycznymi określeniami rzeczywistości opisywanej przez dyskurs narodu obywatelskiego są: „świat dla każdego” (ŚwSiO 3, 329), „globalna wioska” (ŚwSiO 3, 343), „świat na ekranie” (ŚwSiO 2, 290), „świat w zasięgu ręki” (SnC2, 254).

To skupienie wyróżnionych dyskursów wokół różnych metafor, bardzo od siebie odległych, jest istotną wskazówką, przemawiającą za rozdzielnością tych dyskursów. Dyskurs narodu obywatelskiego w niewielkim stopniu powiązany jest wątkiem tradycji kulturowej, który pojawia się tam, gdzie zaistnieje potrzeba dopasowania go do określonej wizji współczesności.

Występowanie w ramach dyskursu narodowego dwóch dyskursów organizowanych według różnych metafor i pustych znaczących nie jest sprzeczne z teorią dyskursu Laclau, który w *Hegemonii i socjalistycznej strategii* pisał: „Skoro odrzucamy płaszczyznę ontologiczną, wpisującą hegemonię jako centrum tego, co społeczne, a co za tym idzie – jego istotę, niemożliwe jest utrzymanie tezy o istnieniu pojedynczego hegemonicznego punktu węzłowego. Hegemonia jest po prostu pewnym politycznym rodzajem relacji, formą, jeśli można to tak ująć, polityki, a nie określonym miejscem na mapie tego, co społeczne”²¹⁸.

Pomimo rozdzielności dwóch dyskursów, metaforę POLSKA TO DOM również interpretować można w kontekście dyskursu narodu obywatelskiego. Przedstawiony w podręcznikach model obywatelstwa jest związany z kategorią rodziny. Jest to obywatelstwo szanujące tradycję i autorytety, zwłaszcza rodzinne, budowane na wpojeniu wartości, jaką niesie ze sobą poświęcenie. W takim kontekście metafora POLSKA TO DOM sytuuje członków narodu obywatelskiego w pozycji członków rodziny, powiązanych ze sobą nierozzerwalnymi więzami.

Członkowie narodowej rodziny to jednak również gospodarze domu. Tradycyjnie gospodarz domu odpowiedzialny jest za utrzymanie porządku, czystość, dostatek. Jego obowiązek to dbać o dom, który stanowi jego miejsce życia. Podobne obowiązki ma obywatel, którego zadanie to dbać o dobro wspólne.

Tam, gdzie w dyskursie narodu obywatelskiego pojawia się wątek przedsiębiorczości, związek z metaforą domu okazuje się mniej widoczny. Staje się on jednak jasny, gdy na organizację dyskursu spojrzymy poprzez teorię własności prywatnej. Tutaj, podobnie jak w przypadku dyskursu obywatelskiego, dom staje się prywatną własnością, utrzymanie której leży w gestii właściciela. Dom należy wprowadzić do wspólnoty, jednak jest nią rodzina, co silnie podkreśla się poprzez użycie metafor związanych z symboliką domu rodzinnego oraz liczne odniesienia do tematyki rodziny. Nasuwa się tu wręcz analogia do rodzinnego przedsiębiorstwa, które utrzymuje się poprzez pracę członków rodziny.

Jak już wspomniałam, w dyskursie dzięki połączeniu żądań możliwa jest identyfikacja podmiotu. Żądanie w teorii Laclau może oznaczać zarówno prośbę, jak i roszczenie. To pomiędzy żądaniami powstaje relacja ekwiwalencji. Wyłonienie się łańcucha ekwiwalencji zawierającego niespełnione żądania prowadzi do rozdwojenia spektrum działań, a prośby zamieniają się w roszczenie. Na skutek połączenia żądań na zasadzie

²¹⁸ Ch. Mouffe, E. Laclau, op. cit., s. 149.

ekwiwalencji tworzy się społeczna podmiotowość²¹⁹. Trwa ona tak długo, jak żądanie pozostaje niezaspokojone.

W dyskursie narodowym w analizowanych podręcznikach zastosowanie kategorii żądania rodzi pewien kłopot. Nie dochodzi w nim bowiem do wyartykułowania konkretnych żądań, które mogłyby stać się podstawą identyfikacji podmiotu narodowego.

Już sama społeczna rola wspólnoty narodowej, z możliwością identyfikacji tożsamościowej ze zbiorowością, istotnymi funkcjami psychologicznymi, takimi jak dawanie poczucia wspólnotowości, skłania ku myśleniu, że w dyskursie narodowym dojdzie to wyrażenia innego zjawiska. Stąd moja propozycja, aby odwrócić logikę wywodu Laclau i kategorię żądania zastąpić lacanowską kategorią pragnienia. Dzięki takiemu „powrotovi do Lacana” uzyskujemy możliwość przyjrzenia się logice konstruowania tego dyskursu z punktu potrzeb, jakie on zaspokaja.

Co istotne w tym kontekście, teoria dyskursu Laclau ma lacanowskie proveniencje. Ekwiwalencja to nic innego jak punkty pikowania, a więc w tym wypadku to, co w podręcznikach uważane będzie za wzorcową identyfikację z polskością. W interpretacji Laclau punkty pikowania to punkty wiążące, bez których nie istniałby układ dyskursywny.

Wychodząc od teorii Lacana, Laclau pisze, że tożsamość i jedność podmiotu są wynikiem samej operacji nazywania²²⁰. Aby jednak ten proces zaszedł, nazywanie nie może być podporządkowane żadnemu opisowi ani uprzedniemu znaczeniu, a więc musi być puste²²¹.

Również kategoria żądania w teorii Laclau wyprowadzona zostaje z lacanowskiej kategorii pragnienia²²². Według Tomasza Szkudlarka podobnie jak podmiot Lacana, który jest podmiotem pragnienia, podmiot Laclau jest podmiotem niespełnionego żądania²²³.

Kategoria pragnienia jest jedną z podstawowych kategorii analitycznych w psychoanalizie. Jacques Lacan podczas Seminarium VI powiedział m.in.: „Pragnienie jest centralnym punktem lub sednem całej ekonomii, z jaką mamy do czynienia w analizie. Jeśli nie weźmiemy tego pod uwagę, z konieczności musimy przyjąć jako naszą jedyną wskazówkę to, co symbolizowane jest słowem «rzeczywistość», rzeczywistość istniejąca w kontekście społecznym”²²⁴. W psychoanalizie lacanowskiej pragnienie

²¹⁹ E. Laclau, *Rozum populistyczny*, op. cit., s. 68-69.

²²⁰ Ibidem, s. 93.

²²¹ Ibidem.

²²² T. Szkudlarek, *Puste, płynne...*, op. cit., s. XI.

²²³ Ibidem.

²²⁴ Cytat za: B. Fink, *Kliniczne wprowadzenie do psychoanalizy lacanowskiej. Teoria i technika*, Wydawnictwo Andrzej Żórawski, Warszawa 2002, s. 43.

jest czymś niemożliwym do zrealizowania. Powodem pragnienia jest *obiekt a*, konkretna właściwość, cecha, rzecz, która wywołuje pragnienie. To obiekt popędu, który wywołuje pragnienie. Niemożliwe, aby zostało ono zaspokojone. Gdy tylko pragnienie otrzyma to, czego chce, zanika. Jak ujmuje to Bruce Fink: „pragnienie nie szuka więc satysfakcji. Raczej realizuje swoją własną ciągłość i własne istnienie – szuka jedynie dalszego pragnienia”²²⁵.

Według Laclau *obiekt a* stanowi podstawowy element społecznej ontologii²²⁶. Przeniesienie pragnienia na obiekt to identyczna logika, co logika hegemonii. „To, która z sił społecznych staje się hegemoniczną reprezentacją społeczeństwa jako całości, wynika z przypadkowej walki. Ale gdy tylko któraś z sił stanie się hegemoniczna, pozostaje taką do końca całego danego okresu historycznego. Możliwe jest, że obiekt inwestycji będzie przypadkowy, ale nie jest obojętny – nie można go dowolnie zmieniać”²²⁷. Podobnie jak osiągnięcie *jouissance* jest niemożliwe poza pełnią w pierwotnej mitycznej matce, za wyjątkiem inwestycji w *obiekt a*, tak samo na gruncie społecznym jest ono możliwe jedynie na drodze hegemonii²²⁸.

Laclau pisze, że wbrew temu, co twierdzi marksizm, możliwe jest dotarcie do systemowo skończonej całości, a logika hegemoniczna pokazuje, że podejście esencjalistyczne jest niemożliwe. „Jedyny możliwy całościujący horyzont zawiera się w częściowości, czyli tutaj – w sile hegemonicznej, która zawiera w sobie znaczenie mitycznej całości. Posługując się językiem Lacana, możemy powiedzieć, iż obiekt zostaje tutaj wyniesiony do rangi Rzeczy. W tym sensie obiekt hegemonicznej inwestycji nie jest jedynie namiastką prawdziwego obiektu pożądania, za który moglibyśmy uznać całkowicie pojednane społeczeństwo, które, jako systemowa całość, nie wymagałoby żadnej inwestycji ani też hegemonii. Jest po prostu nazwą, którą pełnia uzyskuje w określonej perspektywie historycznej, i jako obiekt częściowy inwestycji hegemonicznej nie stanowi ersatzu, lecz jest punktem jednoczącym emocjonalnych więzi”²²⁹.

Jak pisze Jan Sowa, zastosowanie teorii z kręgu psychoterapeutycznego, odnoszącej się do kwestii psychiki jednostki, do opisu zjawisk społecznych, może budzić wątpliwości. Jednak tradycja interpretacji psychoanalizy, w tym odmiany lacanowskiej, pokazuje, że jako sposób czytania

²²⁵ B. Fink, op. cit., s. 83.

²²⁶ E. Laclau, *Rozum populistyczny*, op. cit., s. 102.

²²⁷ Ibidem.

²²⁸ Ibidem, s. 103.

²²⁹ Ibidem.

tekstów kultury zalicza się ona do tzw. hermeneutyki podejrzeń w czytaniu kultury²³⁰. Zdaniem Corneliusa Castoriadis natomiast, psychoanaliza „przynosi wyjaśnienie struktury wszelkiego podmiotu, jakikolwiek by był, inaczej mówiąc, podstawowe wyjaśnienie organizacji tego, co dla siebie”²³¹.

Podejście Lacana do pojęcia dyskursu w następujący sposób charakteryzuje Mark Bracher: „Dyskurs, podkreśla Lacan, jest «zasadniczą strukturą», która «utrzymuje się w pewnych fundamentalnych relacjach» i w ten sposób warunkuje zarówno każdy akt mowy, jak i resztę naszych zachowań i działań. Owe «fundamentalne relacje» mogą mieć kilka porządków: relacji intrasubiektywnych lub psychologicznych, intersubiektywnych lub społecznych oraz relacji ze światem pozaludzkim. W każdym z tych trzech porządków dyskurs, według Lacana, odgrywa rolę formacyjną i pozaformacyjną”²³².

W mojej analizie kategoria pragnienia okazuje się również niezwykle nośna interpretacyjnie zwłaszcza dla wyróżnionej przeze mnie metafory domu jako organizującej dyskurs narodu kulturowego.

Metafora domu ma bardzo mocne znaczenie. Jak już wspomniałam, metafora ta niesie ze sobą duży ładunek emocjonalny. Jak ujmuje to Anna Legeżyńska: „dom istniejący w ludzkim doświadczeniu jako obiekt materialny, jest niewątpliwie także znakiem kulturowym, odbijającym różnorodne wyobrażenie tego, co istnieje poza nim”²³³. Figura domu odsyła nas do przestrzeni prywatnej, wspomnień, dobrze znanych skojarzeń, innych dla każdego z nas.

Figura domu jest obecna w kulturze od czasów starożytnych, czego najbardziej znany wyraz znaleźć można w micie o Odyseuszu. Według Claude’a Levi-Straussa dom to kategoria społeczna, dopełniająca pojęcia klanu, plemienia i wioski²³⁴.

Może być również rozpatrywana poprzez relacje ze sferą sacrum, która w wyraźny sposób określa symbolikę domu. Jednym z najistotniejszych symboli jest centrum domu, w czasach starożytnych wyznaczane

²³⁰ J. Sowa, op. cit., s. 355.

²³¹ C. Castoriadis, *Psychoanalyse et philosophie. Imagination, imaginaire, reflexion*, [w:] *Fait et a faire. Les carrefours du labyrinthe*, Seuil, Paris 1997, cyt. za J. Sowa, op. cit., s. 359.

²³² M. Bracher, *On the Psychological and Social Functions of Language: Lacan's Theory of the Four Discourses*, [w:] *Lacanian Theory of Discourse: Subject, Structure, and Society*, red. M. Bracher et al., New York University Press, New York–London 1994, s. 29, cyt. za L. Rasiński, *Dyskurs i władza...*, op. cit., s. 23.

²³³ A. Legeżyńska, *Dom i poetyka bezdomności w liryce współczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 8.

²³⁴ Ibidem, s. 9.

przez ognisko Hestii²³⁵. Symbolika środka uświęcała takie jednostki organizacyjne, jak dom mieszkalny, dom rodzinny, miasto²³⁶. Anna Legeżyńska zauważa, że w społeczeństwach złożonych znaczenie domu jako ciągłości rodu i związku z przestrzenią odnaleźć można w takich zwrotach frazeologicznych, jak „rodzinne gniazdo”, „rodzinny dom”, „pochodzić z dobrego domu”.

Figura domu powiązana jest również z modelami kosmogonicznymi, co widoczne jest w jego strukturze. Dach symbolizuje sklepienie nieba, podłoga – ziemię, ściany – cztery strony świata, próg i drzwi – miejsca otwarcia²³⁷.

W dyskursie narodu kulturowego symbolika domu będzie odsyłać nas do różnorodnych znaczeń. Dom w polskiej tradycji kulturowej przywołuje na myśl patriarchalny porządek rodziny. Do takiego skojarzenia odsyła również kategoria *pater familias* i symbolika Ojca. „*Dominus* i *domus* to władający domeną, dom-ród, co w polszczyźnie podkreśla etymologiczna relacja między «ojcem» i «ojcowizną»”²³⁸. W takim aspekcie figura domu podkreśla biologiczny oraz hierarchiczny związek pomiędzy jednostkami czy pokoleniami, przede wszystkim związek przekazywany z ojca na syna. Z uwagi na obecny w podręcznikach nacisk na przekazywanie tradycji z ojca na syna, faworyzowanie modeli postaw, historii i kultury mężczyzn, taką interpretację figury domu uznać można za znaczącą w kontekście analizowanego materiału. Dom będzie zatem płaszczyzną kulturowego przekazu między ojcem i synem.

Dom przywołuje również skojarzenia z bezpieczeństwem. Bezpieczny dom, a więc taki, w którym panuje bezpieczeństwo emocjonalne oraz materialne, postrzegany jest w naszej kulturze jako wysoka wartość. Wystarczy wspomnieć funkcjonujące w języku polskim wyrażenie „stworzyć komuś dom”, oznaczające nawiązanie bardzo bliskich więzi, jakie panują między członkami rodziny. Poczucie bezpieczeństwa jest rzeczą, jakiej powszechnie oczekuje się od partnerów i członków rodziny.

W tym miejscu również pojawia się kategoria pragnienia, a dokładnie pragnienia bezpieczeństwa. Polska to w dyskursie narodu kulturowego metaforyczny dom ojcowski, który jest budowany, rozbudowywany, burzony, odbudowywany, okupowany i odbijany (szablą). Dom jest też schronieniem, azylem, ostoją. Aby ta jego funkcja została utrzymana, a więc aby dom istniał nadal, trzeba go bronić, a także utrzymywać po-

²³⁵ Ibidem, s. 10.

²³⁶ Ibidem, s. 11.

²³⁷ Ibidem.

²³⁸ Ibidem.

czucie, że istnieje potrzeba jego obrony. Nie bez przyczyny jednym z dominujących w podręcznikach modeli tożsamości jest tożsamość rycerska.

Zgodnie z logiką teorii Laclau pojawienie się pragnienia bezpieczeństwa wymaga pojawienia się symbolicznego elementu, który będzie reprezentować całość żądań/pragnień. Chodzi o puste znaczące, które scala żądania w łańcuchy ekwiwalencji.

W teorii Laclau dyskurs to przestrzeń elementów zróżnicowanych. W każdym pojedynczym akcie nadawania znaczenia niezbędna jest zatem całość. „Pojęciowe uchwycenie tej całości (totalności) jest warunkiem oznaczania jako takiego”²³⁹. Aby totalność została ujęta pojęciowo, należy określić jej granice, czyli odróżnić ją od tego, czym ona nie jest. Chodzi bowiem o wykluczenie elementu, w stosunku do którego pozostałe elementy stałyby się równoważne. Laclau tłumaczy ten proces następująco: „Istnieje (...) możliwość, by jedna z różnic, nie tracąc swojej partykularności, przyjęła rolę reprezentanta niemożliwej do ogarnięcia całości. W ten sposób zostaje ona rozczłonkowana na swoją wciąż obecną treść jednostkową i funkcję nośnika znaku całości. Ta operacja przechwytywania przez partykularność funkcji reprezentowania nieuchwytniej całości została przeze mnie nazwana *hegemonią*. Biorąc pod uwagę, że ucieleśniona całość, czy też uniwersalność, tak jak ją postrzegam, jest obiektem niemożliwym, hegemoniczna tożsamość umiejscawia się w porządku *pustego* znaczącego: jej własna partykularność ucieleśnia pewną nieosiągalną pełnię”²⁴⁰.

W dyskursie narodu kulturowego organizowanym wokół pragnienia bezpieczeństwa wyodrębnionym przeze mnie pustym znaczącym jest *ojczyzna*. Interesuje mnie, częścią jakiego systemu symbolicznego jest to puste znaczące. Związki etymologiczne słowa *ojczyzna* są oczywiste – pochodzi ono od słowa „ojciec” i ma podobne konotacje jak słowo „ojcowski”, a więc ziemia należąca do ojca i dziedziczona po ojcu.

Z punktu widzenia psychoanalizy to powiązanie poczucia bezpieczeństwa z rolą ojca wydaje się niezwykle znaczące. Tak zwana „funkcja ojcowska” to jeden z kluczowych momentów w teorii Lacana. Funkcja ojca nie musi być związana z biologicznym ojcostwem, może być wypełniana przez każdego, kto stanie się dla dziecka „figurą ojca”. Rola ojca polega na tym, że utrzymuje on dziecko w pewnym dystansie od matki, nie pozwalając, aby stało się jednym z matką oraz aby matka czerpała satysfakcję angażującą dziecko. Chroni zatem dziecko przed pragnieniem (matki i przez matkę), stając się tym, który ustanawia w domu prawo, mówiąc

²³⁹ E. Laclau, *Rozum populistyczny*, op. cit., s. 65.

²⁴⁰ Ibidem, s. 65-66.

matce i dziecku, co jest dozwolone, a co jest zakazane²⁴¹. Jest to funkcja symboliczna, która może być wypełniana bez względu na fizyczną obecność ojca. Jego figura może być przywoływana przez matkę poprzez takie zwroty, jak „co powiedziałby ojciec”, „co wasz ojciec by o tym pomyślał”, „będziesz za to ukarany, gdy ojciec wróci do domu”, a więc poprzez odwołanie się do ojca jako funkcji abstrakcyjnej²⁴².

W analizowanym materiale ta psychoanalityczna interpretacja, włożona w ramy teorii dyskursu Laclau, prowadzi do wniosku, że słowo *ojczyzna* staje się ekwiwalentne w stosunku do pragnienia bezpieczeństwa, hegemoniczne i samo zaczyna uosabiać pełnię, której się pragnie.

Dyskurs narodu kulturowego jest zatem organizowany wokół hegemonicznego słowa *ojczyzna*, uosabiającego zarówno bezpieczeństwo, jakiego pragną podmioty narodowe, jak i karzącego i dyscyplinującego, niczym lacanowski ojciec.

Pozostałe metafory, które pojawiają się w dyskursie narodu kulturowego, takie jak POLSKA TO OSOBA, POLSKA TO OSOBA, KTÓRĄ NALEŻY URATOWAĆ, POLSKA TO ISTOTA BOSKA i inne metafory personifikujące, zdają się utwierdzać rodzicielską relację z ojczyzną, a także naznaczać relację z nią poczuciem obowiązku oraz podporządkowania.

W tym miejscu należy również zaznaczyć, że przeprowadzona do tej pory analiza pokazuje, iż uzgodnienie teorii Ernesta Laclau i postkolonializmu w mojej pracy jest możliwe pod warunkiem zastosowania kategorii z zakresu psychoanalizy. Same zatem teorie, pomimo łączącej je kategorii hegemonii, nie są zgodne.

Jak było już wykazane na etapie analizy dyskursu, poczucie obowiązku i podporządkowania pełni istotną funkcję w konstruowaniu dominujących modeli tożsamości, zwłaszcza rycerza i obywatela, a także przy konstruowaniu modeli męskości. W kolejnej części pracy, poświęconej procesom dyskursywnego konstruowania podmiotowości, pokażę, jakiego rodzaju tożsamość mężczyzny wyłania się z tego obrazu. Na tym etapie chciałabym jednak podkreślić związek pomiędzy ujawniającym się tu modelem patriarchalnej rodziny, ze szczególną rolą dyscyplinującego ojca i syna obrońcy.

Jak już wspomniałam, dyskurs narodu obywatelskiego organizowany jest wokół zupełnie innych metafor niż dyskurs narodu kulturowego. Dużą rolę odgrywają w nim metafory związane ze słowem „współczesność”, poprzez co dyskurs ten odcina się od historycznie „uwikłanego” dyskursu narodu kulturowego.

²⁴¹ B. Fink, op. cit., s. 119.

²⁴² Ibidem, s. 120-121.

Elementy dyskursu narodu obywatelskiego odnaleźć możemy w analizowanych podręcznikach w miejscach, gdzie artykułowany jest model obywatelstwa, a także tam, gdzie następuje charakterystyka współczesnego świata, opisywana ze szczególnym naciskiem na nowe technologie informacyjne. Związane są z nim również tożsamość obywatela oraz przedsiębiorcy.

Jeśli dyskursowi narodu obywatelskiego przyjrzeć się z zastosowaniem psychoanalitycznej kategorii pragnienia, można je określić jako pragnienie cywilizacji, rozwoju, postępu. Pustymi znaczącymi w tym wypadku stają się trzy słowa – *obywatelskość*, *Europa* i *Zachód*.

Dyskurs narodu obywatelskiego formułowany jest wokół przynależności Polski do kultury zachodnioeuropejskiej. Kraj został w nim przedstawiony jako nieodłączna część Europy, rozwijająca się paralelnie, co wyraźnie pokazane jest poprzez wyróżnione przeze mnie paralele pomiędzy rozwojem kultury polskiej i kultury zachodnioeuropejskiej oraz wyartykułowanie związku z wartościami świata Zachodu. Zgodnie z logiką formowania narodu obywatelskiego, Polska, stając się częścią Europy, przyjęła jej system wartości.

Pragnienie rozwoju, cywilizacji, realizowane jest właśnie poprzez zacieśnianie związków z Zachodem. Związek ten ma postkolonialne implikacje i przywodzi na myśl kolonialną analogię pomiędzy dzieciństwem a stanem skolonizowania. Przekonanie to związane jest z kolonizacyjną „misją cywilizacyjną”, którą usprawiedliwiane były kolejne podboje. W takiej logice europejskość kojarzona jest z dorosłością, cywilizacją, racjonalnością, natomiast kolonizowani poddawani są swoistemu projektowi pedagogicznemu, mającemu na celu podniesienie ich do poziomu świata cywilizowanego.

Relacja skolonizowania jest relacją dialektyczną, w której interakcja zachodzi pomiędzy kolonizatorem a skolonizowanym i rodzić może wiele złożonych implikacji. To relacja symbiotyczna. Jedną z nich, na pierwszy rzut oka trudną do pojęcia, jest rodząca się pomiędzy kolonizatorem i skolonizowanym bliskość, a także swoiste pragnienie, aby stać się takim, jak kolonizator. Dobrze oddaje to fragment książki Alberta Memmiego *Dominated Man*: „[stan skolonizowania – M.P.] skuł kolonizatora i kolonizowanego łańcuchem nieubłaganej zależności, ukształtował charakter każdego z nich i narzucił wzory postępowania”²⁴³. I dalej: „człowiek skolonizowany (...) mógł nienawidzić kolonizatorów, a jednocześnie (...) namiętnie ich podziwiać”²⁴⁴.

²⁴³ A. Memmi, *Dominated Man: Notes Toward a Portrait*, Orion Press, London 1968, cyt. za: L. Gandhi, op. cit., s. 19.

²⁴⁴ Ibidem.

Przekładając zatem to na analizowany przeze mnie materiał, mówić możemy o realizacji określonego projektu „ucywilizowania” Polski, włożenia jej w ramy obowiązujące w kulturze zachodniej oraz wykazanie, że do nich pasuje, przy równoczesnej próbie utrzymania autonomii.

Ta ambiwalentna relacja przemocy i pragnienia wydaje się również podatna na psychoanalityczną interpretację. Zgodnie z teorią Lacana, przyczyną powstania pragnienia jest brak. Niemożliwość zaspokojenia pragnienia, a tym samym wypełnienia braku wpisuje podmiot w niekończący się pęd ku zaspokojeniu. Podmiot u Lacana konstituuje się właśnie w odpowiedzi na brak. W momencie gdy dziecko przestaje być dla matki obiektem, musi zacząć starać się, aby osiąść to, na co wskazuje pragnienie matki. Od tej chwili samo zaczyna pragnąć.

W przypadku dyskursu narodu obywatelskiego brak staje się wyznacznikiem tożsamości. Jest to brak kulturowej oraz społecznej łączności z Europą Zachodnią, a zatem pewnego rodzaju pustka, a także nieobecność. Zamaskowywane są one poprzez wyeksponowanie wartości kultury zachodniej oraz ciągle podkreślanie związków i paraleli z kulturą zachodnią oraz odcięcie się od Słowiańszczyzny i Europy Wschodniej.

Puste znaczące – *obywatelskość* – w podobny sposób odnosi się do związku Polski z Europą Zachodnią.

Jednym ze znaczeń, jakie odnajdują się w pustym znaczącym *obywatelskość* jest *przedsiębiorczość*. Składa się na nią wydzielony przeze mnie model przedsiębiorczości, ujawniający się w wątkach konstruujących tożsamość przedsiębiorcy oraz w przedstawionym modelu nowoczesnej obywatelskości.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje określenie „dyskurs przedsiębiorczości”. Słowo „dyskurs” stosowane jest tu w znaczeniu praktyki językowej. Globalny wzrost znaczenia dyskursu przedsiębiorczości wiąże się z kilkoma czynnikami, do których zaliczyć można wzmocnienie związków pomiędzy socjologią i ekonomią, co odzwierciedla się w zwiększeniu wpływu społecznego takich pojęć, jak „kapitał ludzki”. Innym ważnym czynnikiem jest tendencja do prywatyzowania sektora publicznej odpowiedzialności i przenoszenia akcentu na indywidualną odpowiedzialność²⁴⁵. Wśród najczęściej wyróżnianych cech dyskursu przedsiębiorczości podawane jest nasycenie wypowiedzi językiem ekonomii oraz nacisk na autonomię oraz aktywną rolę jednostki.

Michel Foucault w wykładach o rządomyślności zaobserwował, że na przestrzeni czasu we wpływowych tekstach niemieckich ordoliberalów oraz amerykańskiej szkoły chicagowskiej pojawił się wątek konkurencyj-

²⁴⁵ L. Hulgard, *Discourses of Social Entrepreneurship – Variations of the Same Theme?*, Roskilde University, EMES European Research Network, Roskilde 2010, s. 6-7.

ności jako ogólnego modelu ludzkiego działania²⁴⁶. Foucault skoncentrował swoją analizę na wpływowej swego czasu książce *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, wykazując, w jaki sposób kreowany jest nowy rodzaj podmiotowości – „przedsiębiorca samego siebie”. Stąd prosta droga do teorii kapitału ludzkiego, zakładająca, że w swoim postępowaniu ludzie zawsze kierują się względami ekonomicznymi. W analizie Foucaulta widoczne jest również przeniesienie środka ciężkości, jakie dokonało się w ekonomii w połowie XX wieku i wysunięcie na pierwszy plan znaczenia roli jednostki.

W obrębie dyskursu narodu obywatelskiego dyskurs przedsiębiorczości określić można jako podrzędny względem dyskursu narodu obywatelskiego. Słowo „przedsiębiorczość” staje się ekwiwalentne dla takich wartości, jak zaradność, kreatywność, sukces, wolność, a także praca, co dobrze było widoczne na etapie analizy dyskursu. W dyskursie przedsiębiorczości sukces kojarzony jest przede wszystkim z pracą zawodową.

To połączenie, umieszczone w podręcznikach skierowanych do uczniów szkół gimnazjalnych, wydaje się szczególnie znaczące. Młodzież na tym etapie edukacji stoi przed wyborem szkoły ponadgimnazjalnej, a także dalszej drogi edukacyjnej, będącej w bezpośrednim przełożeniu drogą na rynek pracy. Biorąc pod uwagę, jak wiele miejsca w przestrzeni publicznej zajmuje tematyka rynku pracy i bezrobocia, której również przydaje się obszerne miejsce w analizowanych podręcznikach, młodzież z pewnością jest świadoma, jak istotne miejsce w jej życiu zajmować będzie praca zawodowa, szczególnie praca przynosząca wystarczające dochody.

Utożsamienie pracy z przedsiębiorczością, a także silny nacisk na indywidualizm, ma poważne konsekwencje dla dyskursu narodu obywatelskiego. Puste znaczące *obywatelskość* staje się ekwiwalentne wobec innego pustego znaczącego – *przedsiębiorczość*. Naród kreowany jest w ten sposób jako zbiór podmiotów ekonomicznych, które dokonują racjonalnych wyborów w celu skutecznego funkcjonowania na rynku pracy. Połączone są ideą państwa narodowego.

5.3. Dyskurs jako obszar konstruowania tożsamości

Koncepcja mówiąca, że podmiotowość konstruowana jest w sposób dyskursywny, pojawiła się w myśli europejskiej w latach 60. XX wieku, głównie w filozofii francuskiej. Najpełniejszy wyraz znalazła w pracach Michela Foucaulta, przede wszystkim w *Archeologii wiedzy*, gdzie pod-

²⁴⁶ U. Bröckling, *Uplciowienie przedsiębiorczego Ja. Programy podmiotowe i różnice płciowe w poradnikach sukcesu*, „Distinktion” 2005, nr 11, s. 3.

miot określony jest jako zdefiniowane i puste miejsce, „które może być w istocie wypełnione przez różne jednostki”²⁴⁷. W pracach Foucault podmiot podlega analizie, jeśli może zostać uznany za element odrębności lub autonomii danego dyskursu²⁴⁸. W późniejszych pracach Foucault, po tzw. zwrocie genealogicznym, mówić można o indywidualistycznej koncepcji podmiotu. Foucault analizuje warunki jego funkcjonowania, ograniczenia, jakie spotyka i zabiegi dyscyplinowania. W ostatnim etapie twórczości w pismach Foucaulta pojawia się podmiot aktywny, kreujący własną tożsamość²⁴⁹.

W teorii Laclau podmiot to nieodłączny element walki o hegemonię. Nie jest on podmiotem indywidualnym, lecz grupowym. Są to raczej „pozycje podmiotowe”, które mogą organizować się w przestrzeni różnych dyskursów²⁵⁰. Każda pozycja podmiotowa jest tutaj otwarta, tak samo jak otwarty jest dyskurs, stąd też wniosek, że żadna pozycja podmiotowa nie będzie całkowicie i końcowo umocowana w obrębie zamkniętego systemu różnic²⁵¹. Zgodnie z tą koncepcją dyskursywny charakter podmiotu implikuje mechanizm naddeterminowania pewnych pozycji przez inne, czyli przygodny charakter wszelkiej konieczności²⁵². Laclau i Mouffe tłumaczą tę konstrukcję na przykładzie kategorii „Człowieka”, która potraktowana jako dyskursywna konstrukcja podmiotowa, mająca abstrakcyjny charakter, umożliwia szerokie i nieograniczone możliwości powiązania z innymi podmiotami. Natomiast uznanie kategorii „Człowieka” za stałą, mającą określone cechy, a więc odsyłającą do konkretnego, prowadzić może do sytuacji wyalienowania czy też braku uznania w stosunku do określonych podmiotów²⁵³. Dobrze znanym przykładem jest tu kolonializm²⁵⁴.

Podmiot w teorii Laclau sytuowany jest również w pozycji pewnego przesunięcia w stosunku do podmiotu marksistowskiego. Podmiot polityczny w marksizmie to klasy społeczne, które formują się w odniesieniu do swojej pozycji względem środków produkcji. Usytuowanie klasy społecznej w pozycji zarówno podmiotowej względem środków produkcji, jak i agensów pozwala na wyciągnięcie wniosku, że wszelkie pozycje zajmo-

²⁴⁷ M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977, s. 125.

²⁴⁸ L. Rasiński, *Dyskursywna koncepcja władzy. Foucault i Laclau o dyskursie, podmiocie i władzy*, „Principia” 2010, nr 53, s. 185.

²⁴⁹ Ibidem, s. 186.

²⁵⁰ Ch. Mouffe, E. Laclau, op. cit., s. 124.

²⁵¹ Ibidem.

²⁵² Ibidem.

²⁵³ Ibidem, s. 124-125.

²⁵⁴ Ibidem.

wane przez nią są pozycjami klasowo-robotniczymi. To twierdzenie upada już jednak przy analizie sposobu reprezentacji, gdzie mamy zarówno reprezentujących – awangardę partyjną, jak i reprezentowanych – klasę robotniczą²⁵⁵. Reprezentacja staje się tu polem gry. Laclau i Mouffe piszą, że tego rodzaju „pozyskanie podmiotów dla ich historycznych interesów” to nic innego jak praktyka wiązania konstruująca dyskurs²⁵⁶. Postulaty jednej grupy – robotników przemysłowych – stają się hegemoniczne i zaczynają być uznawane jako droga do wyzwolenia wszystkich i obalenia kapitalizmu.

To podejście do podmiotu zbiorowego marksizmu ma również odniesienie do podmiotu postkolonialnego, który konstruowany jest według podobnej logiki. Mamy tu dwa podmioty – kolonizatora i skolonizowanego, które konstytuują się we wzajemnym dialektycznym związku. Jeden z nich znajduje się w pozycji władzy, drugi natomiast w sytuacji podległości. Postkolonialna relacja kolonizator – skolonizowany to w dużym stopniu powtórzenie relacji między panem i niewolnikiem u Hegla. Na początku pan i niewolnik zwierają się ze sobą w śmiertelnej walce, którą w końcu przerywa niewolnik, ustępując, przedkładając życie nad wolność. Niewolnik staje się zależną „rzeczą”. Teorię postkolonialną interesuje ten moment, w którym następuje, lub nie, odmowa wobec uznania przyznania prymatu pana²⁵⁷.

Teoria postkolonialnego podmiotu budowana była przede wszystkim pod wpływem ruchu antykolonialnego. Miała odpowiadać na potrzebę opisanego doświadczenia setek lat kolonialnej podległości, oporu oraz przemocy związanej z rasizmem i ksenofobią. Jest ona budowana w opozycji do tradycji europejskich, traktujących podmiot w sposób esencjalistyczny, szczególnie w stosunku do wpływowej kartezjańskiej teorii podmiotu, która została poddana krytyce, w dużym stopniu osadzonej w pracach Foucaulta, jako teoria totalizująca, stająca się przez to narzędziem wykluczenia wszelkiej odmienności kulturowej jako niepojmowalnej rozumem²⁵⁸. Postkolonialny podmiot, poprzez wysunięcie innych niż zachodni humanizm pozycji konstytuujących podmiot, zmierza zatem do rozbicia jego epistemologicznego monopolu i poszerzenia kategorii podmiotu. Rozpatrywany jednak z punktu teorii Laclau postkolonialny podmiot staje się kolejną czasowo ustabilizowaną pozycją podmiotową, w której na hegemoniczną pozycję wysuwają się inne niż do tej pory kategorie, przede wszystkim rasy. W tak zwanym postkolonializmie trzeciej

²⁵⁵ Ibidem, s. 128.

²⁵⁶ Ibidem, s. 130.

²⁵⁷ L. Gandhi, op. cit., s. 24.

²⁵⁸ Ibidem, s. 42.

fali kategoria rasy zaczęła być wprawdzie wiązana z kategoriami płci społeczno-kulturowej i klasy społecznej, jednak nadal pozostaje na pozycji hegemonicznej w stosunku do tych kategorii.

Istotna w tym kontekście jest funkcja podmiotu w teorii Jacques'a Lacana. Według Marshalla W. Alcorna istnieją dwie możliwości interpretacji tego zagadnienia: „Pod pewnymi względami (...) koncepcja podmiotu Lacana podąża drogą analizy retorycznej. Lacan jest zainteresowany figurami mowy oraz tym, jak mowa, tworząc systemy pragnienia i identyfikacji, porusza podmiot. Z jednej strony, analiza ta jest wysoce teoretyczna: Lacan w pełni korzysta z konceptualnych zasobów sformułowanych przez myśl poststrukturalistyczną, ale z drugiej strony jego analiza jest wysoce praktyczna. Jako analityk badacz napotkał podmioty, które nie poddawały się wpływowi języka, zaprzeczały mu lub starały się go usuwać. To skłoniło Lacana do sformułowania opisu podmiotu dużo bardziej aktywnego i niepodatnego na wpływy niż podmiot, jaki wyobrażała sobie myśl strukturalistyczna”²⁵⁹.

Podmiot w teorii Lacana dąży do uzyskania pełni tożsamości, co jest jednak niemożliwe. Podmiot konstytuuje się w porządku symbolicznym, ale też pociąga to za sobą „konstytutywny brak”. Podmiot skazany jest na ciągłą symbolizację w Innym, której początek zachodzi w fazie lustra (6.-18. miesiąc życia), kiedy to dziecko po raz pierwszy dostrzega i utożsamia się ze sobą, a w następstwie zaczyna postrzegać siebie jako odrębną całość. Zaczyna również trwający całe życie proces konstruowania tożsamości w stosunku do swojego innego. Jak pisze Stavrakakis: „dwuznaczność tego, co wyobrażone, jest w zasadzie związana z potrzebą utożsamienia siebie z czymś zewnętrznym, innym, odmiennym, ażeby uzyskać podstawę ujednoliconej przez siebie tożsamości”²⁶⁰.

W teorii Lacana podmiot nie ukonstytuuje się ostatecznie, dlatego należy mówić o „identyfikacjach podmiotu” niż o tożsamości podmiotu, której nigdy on nie osiągnie²⁶¹.

W analizowanym materiale podmiotowość konstytuowana jest na kilku polach. Proces konstruowania podmiotów narodowych możemy opisać analogicznie do przedstawionego przez Laclau procesu konstruowania ludu. Píše on, że w społecznej przestrzeni dyskursywnej dochodzi do wyrwania pewnej tożsamości z pola różnic i ustanowienia jej jako uciele-

²⁵⁹ M.W. Alcorn, *The Subject of Discourse: Reading Lacan through (and Beyond) Poststructuralist Contexts*, [w:] *Lacanian Theory of Discourse: Subject, Structure, and Society*, red. M. Bracher et al., New York University Press, New York–London 1994, s. 29, cyt. za L. Rasiński, *Dyskurs i władza...*, op. cit., s. 22-23.

²⁶⁰ Y. Stavrakakis, *Lacan and the political*, Routledge, London–New York 1999, s. 18, cyt. za L. Rasiński, *Dyskurs i władza...*, op. cit., s. 24.

²⁶¹ Ibidem, s. 25.

śnienia działania całościującego. W ten sposób ustanowiony zostaje pewien horyzont społeczeństwa, a więc to, co może być wewnątrz niego reprezentowalne²⁶². W przestrzeni, gdzie konstruowany jest lud, istnieją dwie całości – populistyczna, rozumiejąca lud jako *plebs*, a także warstwa instytucjonalna, pojmująca lud jako *populus*. Różnica między nimi tworzy się właśnie na poziomie pustych znaczących. Jak pisze Laclau: „różnica i ekwiwalencja występują w obu przypadkach, ale dyskurs instytucjonalny próbuje tworzyć granice formacji dyskursywnej pokrywającej się z granicami wspólnoty. W ten sposób uniwersalna zasada «różnicowania» staje się dominującą ekwiwalencją w homogenicznej przestrzeni wspólnotowej”²⁶³.

W dyskursie instytucjonalnym, do którego zalicza się również w tym przypadku dyskurs podręczników szkolnych, różnicowanie pretenduje do bycia jedyną prawomocną ekwiwalencją, a różnice postrzegane są jako uzasadnione wewnątrz szerszej całości²⁶⁴. Zbiorowa tożsamość będzie konstruowana wokół pojęcia narodu, rozumianego jako zbiór wszystkich członków, a także za pomocą ekwiwalencji, która czasowo stabilizować będzie tę tożsamość. Zrekonstruowanie modeli tożsamości narodowej przedstawionej w podręcznikach będzie zatem próbą uchwycenia tej czasowej stabilizacji.

W obrębie dyskursu narodu kulturowego mamy do czynienia z konstruowaniem podmiotów narodowych opartych na modelu rycerskim. Jak zostało już pokazane w części pracy poświęconej analizie dyskursu za pomocą metody Jamesa Paula Gee, tożsamość rycerska budowana jest na podstawie trzech typów tożsamości podrzędnych: tożsamości bojownika, tożsamości poddanego lub wiernego oraz tożsamości członka wspólnoty. Jest ona kulturowo osadzona w modelu zachodnioeuropejskiego rycerstwa i wyraźnie odzwierciedla ewolucję tej kategorii w kulturze. Dla kontekstu mojej analizy najistotniejszy jest etos rycerski, jaki ukształtował się w średniowieczu. Jest to podyktowane przede wszystkim bezpośrednimi nawiązaniem do tej epoki, jakie znajdują się w analizowanym materiale oraz najbardziej oczywistym związkiem z kulturą polską, która w niewielkim stopniu bezpośrednio czerpie z tradycji antycznych. Sama figura rycerza, pojawiająca się w podręcznikach, wywodzi się bezpośrednio z epoki średniowiecza. Uczniowie poznają ją poprzez takie utwory, jak fragment *Kroniki* Galla Anonima, fragment *Legendy o królu Arturze i rycerzach okrągłego stołu* oraz fragment *Pieśni o Rolandzie*.

²⁶² E. Laclau, *Rozum populistyczny*, op. cit., s. 74.

²⁶³ Ibidem.

²⁶⁴ Ibidem, s. 75.

Charakteryzując średniowieczny europejski etos rycerski, Maria Ossowska przytacza następujące cechy idealnego rycerza: dobre urodzenie (choć niekoniecznie, bowiem rycerzem można było zostać po spełnieniu określonych warunków), uroda i wdzięk, siła fizyczna, sława, odwaga, solidarność ze swoją grupą, hojność, wierność oraz posiadanie odpowiednich cnót²⁶⁵. Autorka cytuje Eustachego Deschamps, XIV-wiecznego pisarza pochodzącego ze stanu mieszczańskiego, który opisał warunki, jakie spełniać powinien ten, kto chce należeć do stanu rycerskiego: „Kto chce należeć do rycerzy, musi rozpocząć nowe życie, modlić się, unikać grzechu, pychy i podłości (...). Musi on bronić kościoła, wdowy, sieroty, a także opiekować się ludnością. Musi być waleczny, lojalny i nie pozabawiać nikogo jego własności. Obowiązuje go wojna w słusznej sprawie (...). Musi być wielkim podróżnikiem szukającym udziału w turniejach i walczącym dla damy swego serca (...). Musi wszędzie szukać wyróżnienia, unikając wszelkiej skazy; musi kochać swego pana i pilnować jego własności, być hojnym i sprawiedliwym, szukać towarzystwa walecznych i uczyć się od nich, jak dokonywać czynów wielkich na wzór Aleksandra”²⁶⁶.

W analizowanych podręcznikach rycerz musi przede wszystkim wykazać się podporządkowaniem względem ojczyzny. Będzie zatem zobowiązany do uznania ojczyzny za wartość najwyższą, wobec której gotów będzie poświęcić swoje życie zawodowe i prywatne. Będzie również czuł się częścią tradycji rycerskiej (w bezpośrednim przełożeniu na teksty na przykład tradycji powstańców warszawskich), będzie czuł też bezpośrednią łączność z poprzednimi pokoleniami rycerzy. Jest to zatem budowanie tożsamości wspólnotowej, która z jednej strony opiera się na modelu kasty rycerskiej, z drugiej, do czego jeszcze powrócę, na modelu rodziny.

Z podobnych źródeł czerpie występująca w podręcznikach koncepcja gentlemana. Ta z początku szlachecka, następnie również mieszczańska koncepcja, rozwijana przede wszystkim w Anglii od XIV wieku, przeszła znaczne modyfikacje, związane przede wszystkim ze wzrostem znaczenia klasy średniej w XVIII i XIX wieku²⁶⁷.

W koncepcji gentlemana podkreślano przede wszystkim cechy charakteru. Musiał on mieć ogólną ogładę, odzwierciedlającą się w stroju, sposobie mówienia i zachowania. Powinien również posiadać odpowiednie zaplecze finansowe, albowiem, jak pisał Artur Livingstone w *Theory of the Gentleman*, nie powinien sam zarabiać na życie²⁶⁸. Do cech pożąda-

²⁶⁵ M. Ossowska, op. cit., s. 93-100.

²⁶⁶ Cyt. za ibidem, s. 100-101.

²⁶⁷ Ibidem, s. 158.

²⁶⁸ Ibidem, s. 170.

nych należało amatorskie uprawianie sportu, opanowanie, ufność i powściągliwość. Maria Ossowska przytacza w swojej książce charakterystykę gentlemana, autorstwa Steela, jaka ukazała się w „The Guardian” w roku 1713: „Przez doskonałego gentlemana (...) rozumiem człowieka nadającego się w pełni zarówno do służenia społeczeństwu u strzeżenia jego dobra, jak do stanowienia jego ozdoby”²⁶⁹.

Obie koncepcje – rycerza i gentlemana są koncepcjami pedagogicznymi, również w sensie dosłownym, gdyż pociągały za sobą konieczność utworzenia specjalnych systemów wychowawczych. Wychowanie rycerskie wymagało przejścia kolejnych etapów od pazia, poprzez giermka aż do rycerza, zaczynało się już od najmłodszych lat i było przede wszystkim bardzo elitarne – odbywało się na dworach. Podobnie było z kształceniem gentlemanów, które, pomimo cechującej je pewnej demokratyzacji, jeszcze w XIX wieku pozostawało wierne elitaryzmowi. Obie te wynikające z siebie koncepcje wychowawcze są modelem kształcenia chłopców, polegającym na wytworzeniu hermetycznej „męskiej” kultury. Są również restrykcyjnymi koncepcjami normatywnymi, zakładającymi brak odstępstw od przyjętych norm. Brak którejś ze znaczących cech rycerza lub gentlemana mógł powodować wyrzucenie poza daną kategorię.

Dostęp do kasty rycerskiej oraz do grona gentlemanów uwarunkowany był odpowiednimi cechami i zasługami, ale również pochodzeniem. Były to grupy hermetyczne, skupiające osoby należące do tej samej klasy społecznej. W analizowanych podręcznikach wizerunek rycerza i gentlemana zachował swoją elitarność – prezentowany jest jako grupa najlepszych, wybranych, pod względem pochodzenia z właściwego środowiska, przede wszystkim z rodzin przekazujących właściwe wartości patriotyczne. Jest to już jednak również model zdemokratyzowany. Rycerzem zostać można poprzez świadome przyjęcie wartości patriotycznych, podobnie jak w modelu narodu obywatelskiego zostaje się obywatelem.

Tożsamość rycerska budowana jest na podstawie tożsamości członka wspólnoty oraz członka rodziny, które konstruowane są między innymi na metaforze POLSKA TO OSOBA BLISKA, POLSKA TO RODZINA oraz POLSKA TO DOM.

Związek z rodziną jest istotnym czynnikiem w konstruowaniu tożsamości rycerskiej. Rycerz to syn swojej ojczyzny, jego zadaniem jest bronić granic. Model synowski utwierdzany jest przez przyjętą w zachodnioeuropejskim etosie rycerskim relację pomiędzy rycerzem i jego seniorem. Rycerza, jak pisze Maria Ossowska, musiała charakteryzować bezwzględna lojalność wobec swego pana. Nie mógł dopuścić do żadnej krzywdy na

²⁶⁹ Ibidem, s. 172.

ciele pana, szkody w jego posiadłości, uszczerbku na honorze, w stanie posiadania ani ograniczenia swobody działania²⁷⁰. Rycerzy obowiązywała zatem absolutna wierność zobowiązaniom.

Relacja podporządkowania wobec ojczyzny pokrywa się z silnie wyartykułowaną w podręcznikach relacją podporządkowania wobec rodzica i/lub domu. Jest ona znacząca poprzez metaforę domu. Sytuuje Polskę w kontekście rodziny, ogniska rodzinnego. Osoby mieszkające w domu, Polacy, to członkowie rodziny. Łączy ich nie tylko więź, ale również hierarchia wynikająca ze starszeństwa.

W tym momencie po raz kolejny interpretacja wymaga interwencji ze strony teorii Lacana. Bruce Fink zwraca uwagę, że w oryginalnych pracach Lacana w języku francuskim zwrot „Nom-du-père” ma silną wymowę. Słowo „nom” oznacza zarówno imię, jak i rzeczownik. Oznaczać zatem może zarówno konkretnego ojca, jak i rzeczownik „ojciec” w dyskursie matki. Ponadto fonetycznie słowo „nom” brzmi jak słowo „non”, oznaczające „nie”, a więc ojcowski zakaz²⁷¹. Relacja z ojcem jest relacją podporządkowania i nakazów, a równocześnie to poprzez nią zachodzi ukonstytuowanie tożsamości.

Imię ojca jest też jednak drogą do zaistnienia jako podmiot w języku. Pełni ono funkcję symboliczną w nazywaniu, kojarzone jest z prawem, a więc ukierunkowuje i ogranicza pragnienia podmiotu w stosunku do matki (Innego). Metafora ojcowska tworzy w psychoanalizie podstawowe, trwałe znaczenie, powiązane z rzeczywistością społeczną, które Bruce Fink nazywa „guzem tapicerskim”, w polskich tłumaczeniach Lacana i Laclau określanych natomiast jako punkt zapikowania.

Przyjęcie imienia Ojca oznacza zerwanie intymnego kontaktu z matką. Ojciec jako uosobienie prawa zapobiega relacji kazirodczej. To etap alienacji. Na kolejnym etapie – separacji dochodzi do dostrzeżenia braku w Innym, gdy zaczyna się również pragnąć poznać to, czego pragnie Inny. Rozpoznanie braku w Innym kastruje podmiot, jest bolesne i oznacza, że pragnienie nigdy nie zostanie zaspokojone.

Jak już wspomniałam w dyskursie narodu kulturowego mamy do czynienia z niezaspokojonym pragnieniem bezpieczeństwa oraz hegemoniczną figurą ojca, uosobianego przez puste znaczące *ojczyzna*. Ojciec w tej relacji wymaga. Mówiąc językiem psychoanalizy, domaga się.

Domaganie jest określoną chęcią (*a want*), w odróżnieniu od mglistego, niejasnego chcenia (*wanting*). Formułując domaganie, rodzic ustanawia prawo. Może być to na przykład domaganie odstawienia od piersi.

²⁷⁰ Ibidem, s. 99.

²⁷¹ B. Fink, op. cit., s. 120.

Wtedy to obiekt zostaje izolowany, odcięty od kontekstu, a pierś zaczyna istnieć jako oddzielny, zakazany obiekt. W zamian za wypełnianie domagań rodziców, dziecko spotyka jakąś nagrodę. W końcu dziecko uczy się reagować na domaganie. Lacan twierdzi, że wszystkie domagania są w gruncie domaganiami miłości – „domagam się, abyś powiedział mi, co mam zrobić żeby zdobyć twoją miłość”²⁷². W dyskursie narodu kulturowego ojciec domaga się obrony, opieki, poświęcenia ze strony podmiotu. W zamian podmiot otrzymać ma upragnione bezpieczeństwo.

W drugim z dyskursów – dyskursie narodu obywatelskiego – konstruowane są dwa typy tożsamości – tożsamość obywatela oraz tożsamość przedsiębiorcy.

Tożsamość obywatela znajduje wyraz w wyeksponowaniu tematyki nowoczesnego obywatelstwa i uczynienie z niej głównej platformy, poprzez którą rozpatrywana jest kategoria narodu. Mamy zatem do czynienia z wpisaniem tożsamości narodowej w model obywatelstwa i znalezienie dla niej odpowiedniej, pasującej formuły. Wyeksponowanie roli obywatelstwa to również podkreślenie związku kreowanego modelu tożsamości z instytucją państwa.

Idea obywatelstwa wiąże się z demokracją i znana jest od czasów starożytnych. Różni się w zależności od formy państwowości, w związku z jaką jest rozwijana. Jürgen Habermas, porównując struktury imperium wielonarodowego, federacji wielokulturowej i państwa terytorialnego, które z monarchii przekształciło się w państwo narodowe, zauważa, że w początkowej fazie swego istnienia to ostatnie oznaczało raczej wspólnotę geograficzno-kulturową. Dopiero okres rewolucji francuskiej przyniósł znaczenie państwa rozumianego jako demokratyczna wspólnota woli²⁷³. Prawa obywatelskie uważane były za nabyte, a obywatel mógł ich w aktywny sposób używać w celu współrządzenia.

Ten okres i przededefiniowanie obywatelstwa wiąże się z postacią Jeana-Jacques’a Rousseau, który wychodząc od pojęcia religii, sformułował dwie koncepcje – człowieka i obywatela. Jak pisze John Kane: „według Rousseau, indywidualizmu nie można już traktować jako wyzwolenia poprzez zwykłą rywalizację z innymi; jego autentyczna i prawomocna forma może powstać jedynie dzięki opartemu na komunikacji, intersubiektywnemu wzbogaceniu właściwości i osiągnięć każdej jednostki, tak by stała się ona wyjątkowa i niepowtarzalna. Jedynie poprzez życie polityczne jednostka może stać się ową swoistą, niezastępowalną jednostką,

²⁷² Ibidem, s. 101.

²⁷³ J. Habermas, *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 1993, s. 9.

którą „wzywa się” do realizacji swych własnych, niepowtarzalnych zdolności lub też której taka realizacja jest przeznaczeniem”²⁷⁴. Rousseau postulował samodzielne stanowienie prawa oraz wzajemne uznanie przez poszczególnych obywateli swoich praw na zasadzie konsensusu²⁷⁵.

Habermas zauważa, że istnieją dwie rywalizujące ze sobą koncepcje obywatelstwa – liberalna oraz republikańska. Model liberalny wywodzi się od Locke’a i cechuje go indywidualizm. Obywatelstwo pojmowane jest tu według wzoru członkostwa w organizacji, a jednostki realizują je przede wszystkim poprzez udział w wyborach i płacenie podatków²⁷⁶. W modelu republikańskim natomiast, powstałym pod wpływem Arystotelesa, rozwijane jest komunitarystyczne rozumienie roli obywateli, którzy są członkami wspólnoty etyczno-kulturowej²⁷⁷.

Przedstawiony w podręcznikach model obywatelstwa można określić właśnie jako obywatelstwo państwowe w modelu republikańskim. Cechuje je połączenie perspektywy wolności oraz obowiązków względem społeczności. W analizowanych tekstach obywatel może korzystać z możliwości rozwoju, przede wszystkim jednostkowego. Obywatel dysponuje tutaj wolnością pozytywną do swobodnego przemieszczania, rozwoju zawodowego oraz korzystania z nieograniczonych możliwości, jakie daje mu współczesne społeczeństwo informacyjne, przede wszystkim z możliwości komunikacji oraz korzystania z kultury w znaczeniu postmodernistycznym. Wolność obywatela rozpatrywana jest zatem w duchu indywidualistycznym, co też dobitnie funkcjonuje w analizowanych podręcznikach za sprawą indywidualizacji losów i postaw.

Obywatel ma też wiele obowiązków wynikających z odpowiedzialności społecznej. Są to między innymi pomoc słabszym, w tym niepełnosprawnym, praca wolontariacka, szacunek do zwierząt oraz starszych. Obywatel przedstawiony w podręcznikach jest świadomy społecznie i wrażliwy na potrzeby słabszych. Równocześnie ma on liczne uprawnienia wynikające z możliwości korzystania ze współczesnej kultury oraz dostępu do informacji.

W dyskursie narodu obywatelskiego istotnym wątkiem jest pojawienie się elementów dyskursu przedsiębiorczości. To również element kon-

²⁷⁴ J. Keane, *Liberalism Under Siege: Power, Legitimation, and the Fate of Modern Contract Theory*, [w:] *Public Life in Late Capitalism*, Cambridge University Press, Cambridge 1984, s. 253, cyt. za: I.M. Young, *Bezstronność i obywatelska sfera publiczna. Niektóre implikacje feministycznej krytyki teorii moralnej i politycznej*, Biblioteka on-line Think Tanku Feministycznego, s. 1.

²⁷⁵ J. Habermas, *Obywatelstwo...*, op. cit., s. 11.

²⁷⁶ Ibidem, s. 14.

²⁷⁷ Ibidem, s. 14-15.

struowania podmiotowości. Na etapie analizy dyskursu ustaliłam, że jedną z dominujących tożsamości prezentowanych w tekstach jest tożsamość przedsiębiorcy. Przedsiębiorczy model zachowań w analizowanym materiale wydaje się podrzędny w stosunku do dyskursu obywatelstwa. Za taką interpretacją przemawia przede wszystkim wyeksponowanie w analizowanych podręcznikach wątku obywatelstwa, który jest ramą dla dyskursu narodu obywatelskiego. W tym wypadku dyskurs przedsiębiorczości i obywatelstwa łączą się, prowadząc do wytworzenia kolejnego modelu podmiotowości – przedsiębiorczego obywatela.

Figura przedsiębiorczego obywatela powiązana jest z koncepcją ekonomicznego obywatelstwa. Pojęcie to w kontekście społecznym oznacza przede wszystkim obywatela racjonalnego, będącego podmiotem ekonomicznym²⁷⁸. W krytycznym nurcie teorii społecznej pojawiło się za sprawą artykułu Josepha Stiglitz'a *Of the 1%, by the 1%, for the 1%*, opublikowanego w magazynie „Vanity Fair” w czasie protestów ruchu Occupy Wallstreet. W krajach anglosaskich pojęcie *economic citizenship* oznacza „obywatelstwo ekonomiczne”, w ramach którego jednostki mogą uzyskać obywatelstwo kraju na drodze poczynionych w nim inwestycji. Stiglitz w swoim tekście przeformułował to określenie, zwracając uwagę na prawidłowość oznaczającą, że im bardziej produktywna jest jednostka, tym bardziej powiązana zaczyna być ze społeczeństwem²⁷⁹.

Na potrzeby mojej pracy używam określenia obywatelstwo przedsiębiorcze. Ma to związek przede wszystkim z wyodrębnioną przeze mnie warstwą dyskursu, a także z powiązaniem z terminem *homo oeconomicus*, tłumaczonym w polskiej tradycji jako człowiek gospodarujący, przedsiębiorca. Ma to związek z centralną ideą ekonomii, jaką jest przekonanie, że ludzie mają swoje cele, które będą starali się osiągnąć w najmniej kosztowny sposób²⁸⁰. Konsekwencją tego myślenia jest założenie, że ludzie zachowują się w sposób racjonalny. Będą więc postępować w sposób, który pozwoli im na najbardziej efektywną realizację celów²⁸¹.

Według klasycznych pozycji ekonomicznych rola przedsiębiorcy polega na „reformowaniu lub rewolucjonizowaniu wzorca produkcji przez wykorzystanie nowych pomysłów, czy – ogólnie mówiąc – nie rozpoznanej dotąd technicznej możliwości produkcji nowego towaru lub wytwarzania

²⁷⁸ J. Matsusaka, *The economic approach to democracy*, [w:] *The New economics of human behavior*, red. M. Tommasi, K. Ierulli, Cambridge University Press, Cambridge–New York–Melbourne 1995.

²⁷⁹ J. Stiglitz, *Of the 1%, by the 1%, for the 1%*, „Vanity Fair” May 2011, <<http://www.vanityfair.com/society/features/2011/05/top-one-percent-201105>>, dostęp 2.12.2015.

²⁸⁰ Ibidem, s. 140.

²⁸¹ Ibidem.

znanego towaru za pomocą nowych metod, poprzez udostępnienie nowych źródeł podaży surowców lub nowych rynków zbytu dla wytwarzanej produkcji, poprzez zmiany organizacyjne w przemyśle itd.”²⁸².

Figura przedsiębiorczego obywatela ma źródła w republikańskiej tradycji obywatelstwa, wpisującej obywatelstwo w relację pomiędzy uprawnieniami i obowiązkami. Wpisana jest również w określony rodzaj dyskursu, służący mówieniu o wybranych aspektach rzeczywistości kapitalistycznej. Jak pisze Ulrich Brocking: „jednostka występuje tu jako ekonomiczna instytucja, której egzystencja, podobnie jak działalność przedsiębiorstwa, uzależniona jest od wyborów spośród wielu możliwych opcji. Na cokolwiek on czy ona się nie zdecyduje, zawsze możliwa jest zmiana i wybór innego kursu działania. Wychodząc z takich założeń, można przyjąć, iż jednostka zawsze będzie kierować się swoimi upodobaniami. Przedsiębiorcze *Ja* to jednostka, która bezustannie podejmuje decyzje, *homo oeconomicus*, który w każdym momencie życia zajmuje się alokacją rzadkich zasobów na konkurencyjne cele”²⁸³.

Wyjaśnienie złożonego stosunku pomiędzy wyartykułowaniem w dyskursie narodu obywatelskiego tożsamości obywatela przedsiębiorcy, organizowanej na skutek pragnienia wokół pustych znaczących *obywatelskość* i *Europa*, może pomóc wyjaśnić postkolonialna interwencja i kategoria mimikry zaczerpnięta z prac Hommiego Bhabhy.

Mimikra oznacza bycie „prawie takim samym, ale nie całkiem”. To naśladownictwo kolonizatora i jego kultury, wskazujące z jednej strony na uległość, z drugiej na posłuszeństwo. Bhabha wywodzi to pojęcie od Lacana, pisząc, że mimikra to „pragnienie zreformowanego, rozpoznawalnego Innego, jako podmiotu różnicy, który jest prawie taki sam, ale nie całkiem (...). Dyskurs mimikry tworzy się wokół dwuznaczności: aby była skuteczna, mimikra musi bezustannie demonstrować swoje ześlizgiwanie się znaczenia, swój nadmiar, swoją różnicę”²⁸⁴. Podwójność mimikry może być dla dyskursu kolonialnego zagrożeniem, przede wszystkim dla jego autorytetu. Mimikra nie jest zwykłą imitacją ani zachowaniem usankcjonowanym czy też dozwolonym skolonizowanemu. To próba osiągnięcia autentyczności poprzez przejęcie elementów kultury kolonizatora. To pragnienie tożsamości, „które po części odwraca przywłaszczenie kolonialne, ukazując częściowy obraz kolonizatora, spojrzenie inności posiadające przenikliwość spojrzenia genealogicznego”²⁸⁵.

²⁸² J.A. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, PWN, Warszawa 1995, cyt. za U. Bröckling, op. cit., s. 8.

²⁸³ Ibidem, s. 4.

²⁸⁴ H. Bhabha, *Mimikra i ludzie...*, op. cit., s. 185.

²⁸⁵ Ibidem, s. 189-190.

Mimikra oznacza porażkę dla kolonizatora, ponieważ pokazuje, że projekt całkowitej kolonizacji kulturowej i tożsamościowej jest niemożliwy. Oznacza ona jednak również porażkę skolonizowanego, gdyż niemożliwe okazuje się zarówno całkowite upodobnienie do kolonizatora, jak i ucieczka.

W kontekście mojej analizy kategoria mimikry pozwala ukazać ambiwalentny stosunek do Europy, przyciąganie i odpychanie, pragnienie bycia jej częścią, przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości. Podmiot poddany mimikrze kierowany jest niepojętym pragnieniem, aby stać się takim, jak kolonizator, być częścią jego świata i kultury.

Kategorię przydatną dla charakterystyki procesu konstruowania tożsamości w analizowanych podręcznikach stanowi kategoria płci społeczno-kulturowej.

Widoczne w konstrukcji podmiotowości w dyskursie narodu kulturowego oraz narodu obywatelskiego jest to, że są to wyłącznie męskie modele tożsamości. W tekstach, co było widoczne na etapie analizy dyskursu, modele tożsamości kobiet są podrzędne w stosunku do modeli męskich. Znajduje się też w nich wiele obszarów, na których pośrednio oraz bezpośrednio dochodzi do marginalizacji lub wykluczenia kobiet.

Zjawisko to daje się w dość prosty sposób wytłumaczyć w teorii Laclau. W polemice z Judith Butler na temat mechanizmów wykluczenia w książce *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary Dialogues on the Left* pisze on, że logika uniwersalizacji w ramach dyskursu kieruje się przesunięciem od konkretności do abstrakcji²⁸⁶. Znoszone są indywidualne cechy na rzecz ekwiwalencji jako nośnika wartości²⁸⁷. W ten sposób ustrukturyzowane są relacje społeczne. Przykładem na to może być dyskurs praw człowieka, w którym abstrakcyjna kategoria praw człowieka zastępuje partykularne różnice²⁸⁸. W wypadku analizowanych podręczników abstrakcyjne puste znaczące *ojczyzna, obywatelskość, Europa* wchłaniają wszelkie różnice.

Z punktu widzenia psychoanalitycznej koncepcji podmiotu ten wątek wymaga jednak uzupełnienia. Nie można bowiem pominąć krytyki, jakiej psychoanaliza lacanowska poddana została przez Judith Butler i Luce Irigaray. Wprawdzie stanowisko Butler jest odmienne niż stanowisko Laclau, który zarzuca jej niezrozumienie swojej teorii, daje jednak ciekawy wgląd w kulturową interpretację psychoanalitycznej konstrukcji podmiotu.

²⁸⁶ E. Laclau, *Structure, history and the political*, [w:] J. Butler, E. Laclau, S. Žižek, op. cit., s. 191.

²⁸⁷ Ibidem.

²⁸⁸ Ibidem.

Jak pisze Judith Butler, zapytać o „byt” płci biologicznej lub kulturowej w teorii Lacana, to jakby nie rozumieć, czym w jego teorii jest język²⁸⁹. Lacana interesuje, jak język, którego struktura wynika z ojcowskiego prawa, determinuje ontologiczne bytu, nicości i relacji między nimi²⁹⁰. Lacan wychodzi poza ontologię w rozumieniu zachodniej metafizyki, pytając zamiast o to, czym jest byt, w jaki sposób „praktyki znaczeniowe właściwe ojcowskiej ekonomii «byt» ustanawiają i rozdzielają”²⁹¹.

Butler, krytykując Lacana, twierdzi, że lacanowski podmiot popada w ciągłą dwoistość, w związku czym, de facto, powstają dwie rozdzielne tożsamości. W tej logice kobieta staje się odbiciem autonomicznego męskiego podmiotu, a tym samym podstawą radykalnej zależności²⁹². „Do owej zależności dąży również męski podmiot, gdyż kobieta jako potwierdzający znak jest przesuniętym matczynym ciałem, próżną, lecz uporczywą obietnicą odzyskania poprzedzającej indywidualizację *jouissance*”²⁹³. Oznacza to, mówiąc wprost, brak podmiotu kobiecego. Sam Lacan wyraził to zresztą w słynnym zdaniu „Kobieta nie istnieje”.

Butler proponuje wobec tego, aby zamiast mówić o podstawowym prawie porządku symbolicznego, ustalającego odgórnie tożsamość, spojrzeć na historię, odrzucając założenie o istnieniu tego prawa²⁹⁴. Takie podejście zakłada odrzucenie tezy o uniwersalności ojcowskiego prawa i uwzględnienie, że w zależności od kontekstu historycznego ma ono inny sens: „Wyłaniające się z teorii psychoanalitycznej alternatywne spojrzenie na utożsamienie pokazuje, że wielorakie i współistniejące utożsamienia prowadzą do konfliktów, zbieżności i nowatorskiej dysharmonii w konfiguracjach kulturowej płci, te zaś podważają sztywne usytuowanie pozycji męskiej i kobiecej w odniesieniu do ojcowskiego prawa. W rezultacie możliwość wielorakich identyfikacji (których nie sposób ostatecznie sprowadzić do identyfikacji pierwotnych bądź fundamentalnych, przypisanych pozycji męskiej i kobiecej) sugeruje, że prawo nie ma w sobie nic z determinizmu i że być może wcale nie mamy do czynienia z prawem w liczbie pojedynczej”²⁹⁵.

W tej perspektywie możemy mówić o kulturowym uwarunkowaniu tożsamości obywatela i rycerza, a także mającego implikacje w modelu

²⁸⁹ J. Butler, *Uwikłani w płeć. Feminizm i polityka tożsamości*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 113.

²⁹⁰ Ibidem.

²⁹¹ Ibidem, s. 113.

²⁹² Ibidem, s. 115.

²⁹³ Ibidem.

²⁹⁴ Ibidem, s. 146.

²⁹⁵ Ibidem, s. 147.

rodziny pustego znaczącego *ojczyzna*. Oba dyskursy nadające znaczenie kategorii narodu są maskulinistyczne oraz kształtujące tożsamość kobiet jako nieobecnych. Nie oznacza to jednak, że męskość prezentowana jest w analizowanych podręcznikach wyłącznie w pozycji władzy.

Męskość jako płeć społeczno-kulturowa w obu dyskursach opiera się na wzorze odpowiedzialności, poświęcenia oraz pracy. W dyskursie narodu kulturowego jest to poświęcający się dla ojczyzny bohaterski rycerz, w dyskursie narodu obywatelskiego natomiast przedsiębiorczy obywatel lub też obywatel pracownik. W obu wypadkach mamy do czynienia z konstruowaniem modelu zachowań opierającym się na własnym poświęceniu oraz indywidualnej odpowiedzialności jednostki za własne życie oraz rozwój kraju, polityczny i gospodarczy. Są to modele normatywne, wskazujące „właściwe” wzory zachowania. W dyskursie narodu kulturowego jest to wzór zachowania odpowiedzialnych synów ojczyzny, którzy nie boją się poświęcić miłości, zdrowia, a nawet życia dla ratowania kraju. Odwaga, prowadząca do pokonania najbardziej pierwotnego lęku przed bólem i śmiercią, to w tym modelu cecha dominująca. To balansowanie pomiędzy pragnieniem bezpieczeństwa a śmiercią jest stałą cechą modelu męskości konstruowanego w podręcznikach.

Model męskości budowany jest na poczuciu odpowiedzialności wobec najbliższych. Polska, jak widać było na etapie analizy metafor, przedstawiana jest jako członek rodziny.

Poczucie obowiązku wobec rodziny jest silnie ugruntowane kulturowo w polskiej tradycji. Syn ma w modelu tym wiele obowiązków wobec rodziny, z których najważniejsze to zachowanie jej ciągłości. W tradycyjnym modelu rodziny syn jest kontynuatorem linii, przekazuje geny i nazwisko ojca, dziedziczy również jego majątek.

W modelu rodziny przedstawionym w podręcznikach dziedziczeniu podlegają przede wszystkim wartości. Z domu wynosi się patriotyzm, szacunek dla innych oraz umiejętność poświęcenia siebie dla sprawy. Przedstawione w podręcznikach wzorce osobowe synów – patriotów, sportretowanych na przykład przez Witolda Barbackiego, dom rodzinny określają jako źródło swoich postaw i decyzji, aby poświęcić się dla dobra innych lub ojczyzny. Najczęściej to ojciec lub pod jego nieobecność, wynikającą na przykład z zesłania, zastępująca go matka wpajają synom, czym jest „najświętszy obowiązek”.

Model przedsiębiorczego obywatela, z kolei, budowany jest według zindywidualizowanego wzoru tożsamości, w którym jednostka samodzielnie podejmuje racjonalne wybory dotyczące jej życia zawodowego i prywatnego.

Jak widać z przedstawionej do tej pory analizy dyskursywnego konstruowania tożsamości w analizowanych podręcznikach, mamy w nich do czynienia z konstruowaniem modeli opartych na roli syna – obrońcy domu/ojczyzny oraz przedsiębiorczego obywatela. Następną część pracy poświęcę znaczeniu obszarów wykluczeń dla konstruowanego w podręcznikach dyskursu narodowego.

5.4. Dyskurs jako płaszczyzna wykluczenia

W analizowanym materiale widoczne są duże obszary wykluczenia całych grup społecznych, przede wszystkim ze względu na takie kategorie, jak płeć, pochodzenie etniczne, narodowe i społeczne, stopień sprawności, kolor skóry i inne. W niektórych fragmentach, co było widoczne w części poświęconej analizie dyskursu, podręczniki zawierają elementy rasizmu czy, na przykład, dyskryminacji ze względu na stopień sprawności. Na tym etapie analizy najbardziej widoczna jest konieczność wyraźnego określenia roli, jaką w interpretacji analizowanego materiału odgrywają poszczególne teorie. Ich założenia w stosunku do kwestii nierówności społecznych znacząco się różnią.

Postkolonializm to teoria oparta na wierze w możliwość zmiany społecznej i wprowadzenia całkowitej równości. Ten aspekt był szczególnie akcentowany w początkowej fazie kształtowania się teorii, gdy widoczne były jej bezpośrednie związki z ruchem antykolonialnym. Potem, gdy do postkolonializmu wchodzili kolejni badacze, piszący pod wpływem zachodniej filozofii, teoria ulegała coraz większej intelektualizacji, wciąż jednak stawiała przed sobą zadanie działania na rzecz zmiany społecznej. Największe intelektualne znaczenie dla postkolonializmu miało powołanie w 1980 roku w Indiach Subaltern Studies Group, przed którym postawiono jako cel zbadanie „ogólnych cech podporządkowania w społeczeństwie południowoazjatyckim, wyrażającego się w kategoriach klasy, kasty, wieku, płci kulturowej i zajmowanego stanowiska, jak też w każdej innej kategorii”²⁹⁶.

Kategoria podporządkowanego (*subaltern*) w postkolonializmie głównie kojarzona jest z pracami Gayatri Chakravorty Spivak, która w głośnym eseju „Czy podporządkowani mogą mówić?” (*Can the subaltern speak?*) wysunęła tezę, że nie istnieje autentyczny głos wykluczonych. Podważyła tym samym gwałtownie rozwijające się wówczas, w latach 80.

²⁹⁶ R. Guha, *Subaltern studies*, vol. 1, Oxford University Press, Delhi 1982, cyt. za L. Gandhi, op. cit., s. 11.

XX wieku, studia nad podmiotowością i tożsamością grup określanych jako subalterni. Według Spivak intelektualisci z Pierwszego Świata zawsze przedstawiać będą głos podporządkowanych, wychodząc z własnego stanowiska. Nigdy nie będzie to więc „autentyczny” głos subalterna, lecz jedynie głos postulowany.

Podobną krytykę wysunęła w latach 90. XX wieku amerykańska pisarka bell hooks, pisząc w eseju *Margines jako miejsce radykalnego otwarcia*: „Czekam, aż przestaną mówić o «Innym», przestaną nawet opisywać, jakie to ważne, by mieć możliwość mówienia o różnicach. Ważne jest nie tylko, co mówimy, lecz także jak i dlaczego. Często cała ta mowa o «Innym» jest tylko maską, gnębiącym nas gadaniem, które ukrywa luki, nieobecność; to jest to miejsce, które wypełniłyby nasze słowa, gdybyśmy to my mówili, gdybyśmy to my tam byli”²⁹⁷. Subaltern nie może mówić w taki sposób, aby jego głos nie został zawłaszczony przez dominujące ideologie.

Radykalizując kategorię subalterna, zaczerpniętą z prac Antonia Gramsciego i oznaczającą członków klas podrzędnych, Spivak nie tylko podważyła dotychczasowy europejski sposób myślenia, ale też wskazała na konkretne źródła opresji. W jej eseju była to przemoc na tle rasowym oraz na tle płci. Praca badaczki poświęcona została opresji, jakiej na skutek kolonizacji doznają hinduskie kobiety. Swoim tekstem Spivak rozsaadziła tradycyjny dyskurs kolonialny i pokazała instrumentalizację praw kobiet w europejskich dyskursach liberalizacyjnych, czego wyrazem było jej słynne zdanie „Biali mężczyźni ratują brązowe kobiety przed brązowymi mężczyznami”.

Opresja ma w postkolonializmie zawsze konkretne skutki wynikające z chęci dominacji. Postkolonializm chce zbadać stosunki władzy stojące u podstaw kultury po to, aby podporządkowani mogli w końcu reprezentować siebie w kulturze oraz aby zakończyć wynikający z dominacji kulturowej wyzysk ekonomiczny. Stawiając przed sobą tak konkretne zadanie, postkolonializm traktuje również o konkretnych rodzajach ucisku rasowego, płciowego, klasowego i innych. Jako teoria społecznie zaangażowana ma być, w dłuższej perspektywie, narzędziem nacisku politycznego. Przyczyn tego zorientowania na działanie szukać można w fakcie, że wielu wpływowych badaczy postkolonialnych zaangażowanych było w działania ruchów społecznych oraz narodowowyzwoleńczych²⁹⁸. Franz Fanon walczył o wyzwolenie Algierii, Edward Said działał na rzecz niepodległości Palestyny. Badacze związani z tzw. trzecią falą postkolonialni-

²⁹⁷ b. hooks, *Margines jako miejsce radykalnego otwarcia*, „Literatura na Świecie” 2008, nr 1-2, s. 115-116.

²⁹⁸ E. Domańska, op. cit., s. 159.

zmu to również aktywiści, tak jak Gayatri Spivak zaangażowani w ruch feministyczny.

Ostatnia faza w rozwoju postkolonializmu związana jest z powrotem do konstrukcji podmiotowości znanej z okresu pierwszego, gdy teoria rozwijała się pod wpływem ruchu antykolonialnego. Jest to zatem silny podmiot sprawczy (według Ewy Domańskiej oporny podmiot performatywny), mogący przeciwstawić się wyzyskowi w różnych postaciach. Siatkę pojęciową opartą na teorii Foucaulta zastąpiły nowe pojęcia, między innymi oporu, sprawczości i praktykowania wolności²⁹⁹.

To przeniesienie środka ciężkości w stronę podmiotu sprawczego (*agency*) wynika z wpływu, jaki obecnie na postkolonializm wywierają krytyki związane z kolonizacją kulturową i międzynarodowym podziałem pracy³⁰⁰. Współcześnie obserwowany jest powrót postkolonializmu do teorii opierających się na przesłance klasowości. Wpływowa stała się dla postkolonializmu teoria Louisa Althussera³⁰¹. Tego rodzaj postkolonialna podmiotowość będzie zatem podmiotem interpelowanym, jak pisał Althusser „obdarowywanym ideologią”, a poprzez to zdominowanym. Postkolonializm w tej formie będzie zatem stawiał pytania, w jakich warunkach dojść może do wyzwolenia podmiotu z opresji wynikającej ze współczesnych stosunków kapitalistycznych.

Można zastanawiać się, w jaki sposób obecny przełom w postkolonializmie różni się od poprzedniego, związanego w poststrukturalizmem, skoro i wówczas, i obecnie, teoria z założenia radykalnie wyzwolicielska wpisana została w ramy filozofii francuskiej. Wydaje się, że w tym miejscu ujawnia się subtelny wydzźwięk postkolonializmu. Istotne jest bowiem, kto „mówi” w tekście i gdzie jest on produkowany, a także jak układają się stosunki ekonomiczne. Jak zauważają teoretycy skupieni wokół postkolonialnych studiów rozwojowych, żadna powstająca na Zachodzie teoria nie jest w stanie upełnomocnić ludzi z biednego Południa, dla których bieda i dostęp do technologii stanowią namacalną barierę w dostępie do wiedzy³⁰².

Podsumowując, współcześnie podmiot postkolonialny będzie w tym wypadku, podobnie jak podmiot Spivak, podmiotem walczącym o prawo głosu.

W teorii Ernesta Laclau kwestia nierówności społecznych widziana jest w sposób kompletnie inny. W *Rozumie populistycznym* Laclau pisze

²⁹⁹ Ibidem, s. 161.

³⁰⁰ N. Larsen, op. cit., s. 205.

³⁰¹ Ibidem.

³⁰² Ch. McEwan, *Postcolonialism and development*, Routledge, London–New York 2009, s. 212.

następująco: „Z jednej strony wszelka społeczna tożsamość (ujmując ją dyskursywnie) konstituuje się w chwili spotkania różnicy i ekwiwalencji – tak samo jak lingwistyczne tożsamości są osadzone zarówno na syntagmatycznych relacjach kombinacji, jak i paradygmatycznych relacjach substytucji. Z drugiej strony, w społeczeństwie zawsze występuje nierówność, ponieważ totalizacja wymaga jednego elementu różnicującego, który przyjmie na siebie reprezentowanie niemożliwej całości (...). W ten sposób pewna tożsamość zostaje wyrwana z całego pola różnic i staje się ucieleśnieniem działania całościującego”³⁰³. Laclau wyjaśnia też, czym jest w kontekście społecznym uprzywilejowanie, pisząc, że „funkcja ta polega na ustanawianiu *horyzontu* społeczeństwa, granicy tego, co jest wewnątrz niego reprezentowalne”³⁰⁴. Wynika z tego, że nierówności społeczne są niezbędne do tego, aby społeczeństwo w ogóle mogło się ukonstytuować.

Co więcej, nierówność społeczna jest niezbędnym warunkiem ukonstytuowania się hegemonii. Aby jakaś grupa mogła ustanowić swoje żądania jako żądania całej wspólnoty, potrzebna jest obecność innej grupy, określanej jako „zbrodnia ogólna” przeciwko całemu społeczeństwu³⁰⁵. Grupa zajmująca pozycję uniwersalną stawia się w bardziej uprzywilejowanej pozycji. Natomiast grupa określona jako „zbrodnia ogólna” zostaje radykalnie wykluczona. Jak pisze Lotar Rasiński, zgodnie z tym mechanizmem, to, co określone jest jako „ogólne przestępstwo” przeciwko całemu społeczeństwu, staje się przeszkodą stojącą społeczeństwu na drodze do zejścia się z samym sobą i osiągnięcia pełni³⁰⁶. Według Laclau podmiot zantagonizowany przez „zbrodnię ogólną” konstruowany jest politycznie poprzez ekwiwalencję żądań.

W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że pojęcie antagonizmu inaczej rozumiane jest w postkolonializmie i u Laclau. W postkolonializmie używa się go w pierwszym znaczeniu jako przeciwstawność. W teorii Laclau to jednak termin dużo bardziej złożony i o innym znaczeniu, dlatego jego użycie w kontekście mojej pracy może powodować niejasności. U Laclau antagonizm wiąże się z kategorią ekwiwalencji³⁰⁷.

Postkolonialne rozumienie kategorii Innego ma źródło w teorii Hegla, zgodnie z którą „każde JA ma przed sobą inne JA, w którym i poprzez które zapewnia sobie tożsamość”³⁰⁸. Nie jest to, jak później zobaczymy, do

³⁰³ E. Laclau, *Rozum populistyczny*, op. cit., s. 74.

³⁰⁴ Ibidem.

³⁰⁵ L. Rasiński, *Dyskurs i władza...*, op. cit., s. 95.

³⁰⁶ Ibidem.

³⁰⁷ E. Laclau, *Structure, History...*, op. cit., s. 193.

³⁰⁸ L. Gandhi, op. cit., s. 23.

końca zgodne z tym, co na temat Inności mówi teoria Laclau. Teoria postkolonialna może jednak przyjść z pomocą, aby nazwać zaobserwowane w tekstach mechanizmy i zastanowić się nad ich znaczeniem w walce o hegemonię w ramach wyróżnionych przeze mnie dyskursów.

Pierwszy z wyróżnionych postkolonialnych mechanizmów to stereotypizacja. Przy czym w postkolonialnym znaczeniu stereotyp jest rozbudowanym pojęciem. Homi Bhabha pisze o nim w następujący sposób: „Stereotypizacja jest nie tylko stanowieniem fałszywego obrazu, który staje się kozłem ofiarnym praktyk dyskryminacyjnych. Jest to znacznie bardziej ambiwalentny tekst projekcji i introjekcji, metaforycznych i metonimicznych strategii, przemieszczenia, winy, agresywności; maskowanie i rozszczepianie «oficjalnych» i «fantazmatycznych» systemów wiedzy»³⁰⁹. Stereotypizacja jest głównym narzędziem dyskursu orientalistycznego, kształtującego obraz kulturowych Innych Zachodu.

Stereotypizacja w analizowanym materiale dotyczy niemal każdej grupy społecznej i wiąże się zazwyczaj z przypisywaniem cech stereotypowo kojarzonych z tą grupą (np. delikatność kobiet, odwaga mężczyzn), co zostało już szczegółowo przedstawione w części poświęconej analizie dyskursu. Zastanawiając się jednak nad rolą, jaką może odgrywać powielanie stereotypów płci, nietrudno zauważyć, że wpisują się one zarówno w dyskurs narodu kulturowego, jak i w dyskurs narodu obywatelskiego z konstruowanymi w nich modelami ról męskich i żeńskich. W dyskursie narodu kulturowego mamy bowiem do czynienia z konstruowaniem tożsamości rycerza – obrońcy ojczyzny, w dyskursie narodu obywatelskiego natomiast – przedsiębiorczego obywatela. Te modele tożsamościowe mogą być uważane za kształtujące pozytywny wizerunek męskości, przypisując jej takie zalety, jak siła, odwaga, przedsiębiorczość i kreatywność. W gruncie rzecz jednak są modelami opresyjnymi, ograniczającymi męskość do katalogu określonych, wyśrubowanych cech, wyrzucając tym samym poza kategorię męskości wszystko, co się w tych cechach nie znajduje. Nie ma tu zatem miejsca na strach, lęk, indywidualne wybory życiowe, nawet brak sprawności fizycznej. Męskość kształtowana jest tu według restrykcyjnego modelu polityki ciała (*body politics*), produkującej wyłącznie zdrowe fizycznie, sprawne podmioty. Dobrze jest to widoczne w dyskursie narodu kulturowego, w którym mężczyźni mają być przede wszystkim gotowi do walki, a więc muszą dysponować siłą fizyczną.

Charakterystyczne, że kategoria płci przestaje być widoczna, gdy mowa o niepełnosprawności ruchowej lub intelektualnej. Poza kilkoma

³⁰⁹ H. Bhabha, *The other question: difference, discrimination and the discourse of colonialism*, [w:] *Literature, Politics and Theory*, red. F. Baker, P. Hulme, M. Iversen, Methuen, London 1986, s. 169, cyt. za L. Gandhi, op. cit., s. 74.

wyjątkami, jak na przykład postać niewidomego mężczyzny w opowiadaniu na temat wizyty w Polskim Związku Niewidomych w podręczniku *Między nami* 2, niepełnosprawni mężczyźni i kobiety funkcjonują pod ogólną nazwą „niepełnosprawni”. W dyskursie narodu obywatelskiego zdrowi obywatele zobowiązani są do pomocy niepełnosprawnym, podobnie jak osobom starszym czy ubogim.

Stereotypizacja względem kobiet widoczna jest w podobnych aspektach, a więc poprzez przypisywanie kobietom stereotypowych cech i ról. Związane jest to ze sposobem konstruowania wizerunku kobiet, opartym na opozycji publiczne – prywatne, znaczącej również dla wyodrębnionych przeze mnie dyskursów – narodu kulturowego i narodu obywatelskiego.

Nieco inaczej rolę kobiety postrzega się w dyskursie narodu kulturowego, w którym odpowiedzialna jest ona za kulturowe konstruowanie wspólnoty, a przede wszystkim za wychowanie przyszłych obywateli narodowych i przekazywanie im kultury narodowej w życiu codziennym. Równocześnie kobietom często przypisywane są role symboliczne dla narodu, takie jak matka czy przekazicielka kultury.

Ta dwoistość roli kobiet widoczna jest również w analizowanych podręcznikach. W dyskursie narodu obywatelskiego mamy do czynienia z uniwersalizacją kategorii obywatela, a tym samym rozciągnięcia jej również na kobiety, przy równoczesnym wytwarzaniu spolaryzowanych podziałów pomiędzy płciami. Z jednej strony wytwarzane są w nim modele przedsiębiorczych obywateli i obywaterek, z drugiej włączane są one w tradycyjny dyskurs ról społecznych. Przykładem najbardziej charakterystycznym w tym kontekście jest dyskurs przedsiębiorczości, przypisujący jednostkom cechy stereotypowo uznawane za męskie, takie jak rywalizacja³¹⁰.

W analizowanych podręcznikach wyodrębnić można również zabieg orientalizacji, a więc przedstawienia określonych osób lub grup społecznych jako innych, egzotycznych, niewystarczająco dojrzałych lub cywilizowanych.

Wyróżnić możemy dwie płaszczyzny orientalizacji. Pierwsza z nich, którą określić można jako klasyczną, w saidowskim znaczeniu, dotyczy grup społecznych spoza kultury zachodnioeuropejskiej. Kultury afrykańska, południowoamerykańska, azjatycka oraz wschodnioeuropejska, jeśli pojawiają się w podręcznikach, przedstawiane są jako odrębne i inne wobec kultury polskiej. Ich obraz w dużej mierze kształtowany jest przez literaturę podróżniczą, natomiast w przypadku kultury wschodnioeuropejskiej, przez polską literaturę XIX wieku oraz przez literaturę łagrową.

³¹⁰ S. Jones, op. cit.

Co jednak łączy te wizerunki, to podkreślenie ich cywilizacyjnej odrębności od kultury europejskiej, której kultura polska jest integralną częścią. Wyłączone są również z historii kultury prezentowanej w podręcznikach, ograniczonej do historii kultury polskiej oraz zachodnioeuropejskiej.

Tego typu przedstawienie obszarów spoza Europy Zachodniej ma związek z użytymi w podręcznikach metaforami przestrzennymi, przede wszystkim metaforą POLSKA TO ZAMKNIĘTY POJEMNIK. Podobna metafora użyta jest w stosunku do Europy. Sprawiają one, że Polska i Europa symbolicznie zostają odgródzone od innych obszarów kulturowych. Stają się tym samym autonomiczną częścią, która ma własną historię rozwoju cywilizacyjnego, dominującą, bo jedyną, jaka przedstawiona zostaje w materiale. Cywilizacja europejska jest tutaj uniwersalizowana, a jej historia utożsamiona z historią świata.

Równie istotna w tym kontekście jest metafora przewodu użyta na określenie wpływów kulturowych, pokazująca jednostronny przepływ kultury z zewnątrz, a więc z Europy do Polski. Wpływy ze Wschodu pojawiają się tylko raz w negatywnym kontekście sarmatyzmu. Ta metafora również symbolicznie pokazuje zamknięcie Polski oraz jej odcięcie od innych kultur. To wyraźny komunikat, że nie miały one wpływu na kształtowanie się kultury polskiej, a także nie są jej częścią.

Orientalizacja ma również wymiar wewnątrzspołeczny. Przykładem takiego ujęcia może być wspomniany już zabieg wewnętrznej orientalizacji społecznej³¹¹. Podobnego rodzaju stosunki dominacji wewnątrz społeczeństwa znaleźć możemy również na innych poziomach – w obrębie ról społecznych pomiędzy kobietami i mężczyznami, stosunków pomiędzy poszczególnymi klasami społecznymi, których wytworzenie jest nie tylko, jak pisał Buchowski, efektem transformacji ustrojowej, ale również zróżnicowania pod wpływem konsumpcjonizmu i kultury masowej.

Teoria Buchowskiego znajduje odzwierciedlenie w analizowanych podręcznikach, gdzie bardzo wyraźnie zaznaczone są relacje pomiędzy grupami lepiej i gorzej usytuowanymi w społecznej hierarchii.

Głównym narzędziem wewnętrznej orientalizacji społecznej w dyskursie narodu obywatelskiego jest zastosowana w nim perspektywa filantropii. W podręcznikach wskazane są konkretne grupy, którym należy okazać współczucie oraz pomoc. Są to osoby ubogie, niepełnosprawne ruchowo i intelektualnie, samotne. Pomoc potrzebującym jest istotnym elementem kształtowania wizerunku postawy nowoczesnego obywatelstwa. Sami potrzebujący jednak przywodzą na myśl nierozwiniętych Orientalczyków, którym będący w lepszej kondycji obywatele powinni pomagać. Przede wszystkim jednak nie należą oni do kategorii odbiorców

³¹¹ M. Buchowski, *Widmo orientalizmu...*, op. cit.

podręczników. Nie są przedstawieni jako należący do świata znanego uczniom. W podręcznikach istnieją wprawdzie przedstawienia aktywnych osób niepełnosprawnych, na przykład poruszających się na wózkach, jednak zawsze przedstawieniom tym towarzyszy dyskurs obcości, inności. Niepełnosprawni to inna grupa niż uczniowie. W ten sposób tworzony jest binarny podział na „normalnych” obywateli oraz społecznie lub fizycznie ułomnych. Co ciekawe, filantropia w dyskursie narodu obywatelskiego nie ma określonego celu w postaci zdobycia samodzielności.

Podobnie kształtuje się sytuacja osób ubogich, które przedstawiane są przede wszystkim jako beneficjenci pomocy. Ubóstwo należy w podręcznikach do tych samych kategorii co choroba, również śmiertelna przeżywana w hospicjum, starość oraz samotność.

Ubóstwo jest w analizowanym materiale kategorią esencjalizowaną. Brak środków materialnych to zazwyczaj immanentna cecha osób potrzebujących pomocy ze strony obywateli. W świecie przedstawionym w podręcznikach istnieje zatem osobna kategoria ubogich, którzy podobnie jak niepełnosprawni nie należą do świata uczniów.

W niektórych przypadkach ubóstwo może być skutkiem czynnika losowego (na przykład pożar), jednak ta sytuacja pokazuje, jak istotna jest postawa samych ubogich. W tekście Marty Bogdańskiej-Maciak *Pieć na ziemi* (SnC3, 46-47) rodzina, która straciła w pożarze cały majątek i mieszkała w oborze, sama starała się obudować dom. Nie czekała zatem biernie na pomoc innych. Ich sytuacja określona została jako nieszczęście, a oni jako zasługujący na wsparcie.

Ten obraz służy w tekście wprowadzeniu tematyki bezdomności, a tym samym kreowaniu jej obrazu, z którego wynika, że bezdomność to nieszczęście, a tylko od aktywnej postawy samych dotkniętych nią ludzi zależy, czy są oni warci pomocy. Podobną ilustracją jest przytoczony na marginesie tekstu przykład bohaterów filmu *Boisko bezdomnych*.

W podręcznikach silną, choć nienazwaną tak, kategorią jest kategoria rodziny patologicznej. Jak zostało pokazane na etapie analizy dyskursu, tematyka domu zajmuje we wszystkich seriach podręczników obszerne miejsce. Wśród przedstawionych modeli wyróżniają się dwa kontrastujące ze sobą. Jest to rodzina, w której przekazywane są wartości oraz rodzina, w której nie jest bezpiecznie. W tym drugim wypadku pojawia się alkoholizm, narkomania, bieda oraz nie ma warunków do rozwoju dziecka. Figury domu rodzinnego przedstawione w analizowanym materiale funkcjonują zatem w kontekście normatywnym. Są domy odpowiednie, spełniające określone warunki, gdzie przekazywane są wartości, panuje spokój oraz domy nieodpowiednie, niespełniające normy, określone jako kosztowne.

Wewnętrzna orientalizacja społeczna i tworzenie podziałów pomiędzy rodzinami jest znaczącym zabiegiem nie tylko ze względu na bliskość tej tematyki każdemu uczniowi, ale również ze względu na pozycję, jaką w analizowanym materiale zajmuje metaforyka i symbolika domu. Jak zostało już pokazane dom to Polska. Rodzina nienormatywna nie może być zatem utożsamiana z rodziną polską, gdyż, cytując jeden z podręczników, „niszczy harmonię” oraz nie przekazuje wartości patriotycznych, a więc nie reprodukuje podmiotów narodowych.

Podręczniki zawierają także stereotypy w stosunku do grup narodowościowych i etnicznych głównie pod względem historycznym, opisując, na przykład, w sposób uproszczony lub umniejszający Holocaust.

Podział pomiędzy członkami narodu polskiego przebiega również na linii centrum – peryferie. Ta kategoria jest analogią do porządku świata kolonialnego, który skoncentrowany był wokół krajów kolonizatorskich, uważanych za cywilizacyjne centra. Peryferie stanowiły teren ekspansji kolonialnej. W odniesieniu do świata współczesnego peryferiami nazwane zostaną regiony, które poddawane są współczesnym rodzajom kulturowej i ekonomicznej kolonizacji. W podręcznikach relacja ta odzwierciedla się w stosunku pomiędzy wielkimi miastami a terenami wiejskimi i mniejszymi miejscowościami, które praktycznie nie występują w tekstach. To tereny miejskie, utożsamiane z rozwojem cywilizacyjnym i społeczeństwem informacyjnym stanowią główny punkt odniesienia do mówienia o Polsce. Obraz terenów wiejskich natomiast koresponduje z obrazami z XIX-wiecznych sielanek. Przeplatany jest ze stereotypowym przedstawieniem wsi jako kulturowo odstającej oraz pełnej takich patologii, jak alkoholizm.

Relacja centrum – peryferie nie dotyczy jedynie stosunków wewnątrz społeczeństwa polskiego, lecz również relacji kulturowych pomiędzy Polską a Europą. W podręcznikach Polska kreowana jest jako nieodłączna i historyczna część Europy Zachodniej, będąca pod jej wpływem, a także wykształcająca własne formy kulturowe, będące reakcją na tendencje w kulturze europejskiej. Ten związek przypomina wspomnianą już relację pożądania tożsamości przez skolonizowanego. W relację kolonialną wpisany jest opór i uwodzenie. Kultura kolonizatora może być opresyjna i narzucona, ale w pewnych warunkach może być też przestrzenią dla własnych form kulturowych oraz modelem do naśladowania. To skutek działania dyskursu modernizacyjnego, w którym kultura kolonizatora jawi się jako postępową i nowoczesną.

W teorii Laclau różnica zajmuje znaczące miejsce w dynamice konstruowania tożsamości. Jak pisze on oraz Chantal Mouffe w *Hegemonii i socjalistycznej strategii*: „być czymś, oznacza zawsze nie być czymś in-

nym (być „A” implikuje nie być „B”)³¹². „Pewne formy dyskursywne znoszą za pośrednictwem równoważności wszelką pozytywność przedmiotu i nadają rzeczywiste znaczenie negatywności jako takiej”³¹³. Laclau i Mouffe tłumaczą to na przykładzie wykształcania tożsamości w kraju skolonizowanym: „(...) relacja równoważności wchłaniająca wszystkie pozytywne określenia kolonizatora w przeciwieństwie do skolonizowanego nie tworzy systemu pozytywnych różnicowanych pozycji między nimi po prostu dlatego, że znosi wszelką pozytywność: kolonizator konstruowany jest dyskursywnie jako antyskolonizowany. Innymi słowy, tożsamość staje się czysto negatywna. Ponieważ tożsamość negatywna nie może przejawiać się w sposób bezpośredni – czyli pozytywny – może przejawiać się jedynie za pośrednictwem równoważności swych różnicowych momentów”³¹⁴.

W teorii Laclau to, co społeczne, przesiąknięte jest negatywnością, a więc antagonizmem. Nie może wobec tego stać się w pełni obecne ani obiektywne. Społeczne konstytuowane jest za sprawą tego niemożliwego stosunku pomiędzy obiektywnością a negatywnością. Niemożliwa jest zatem ani pełna równoważność, ani pełna różnicowa obiektywność³¹⁵.

Funkcjonując jako wyróżniona różnica, wykluczenia stają się wyraźnym punktem odniesienia, w stosunku do którego konstruowana jest totalność narodowej tożsamości. To te obszary, które wykluczone są z wpływu hegemonicznych znaczeń słów *ojczyzna*, *europiejskość*, *obywatelskość*, stabilizujących dyskurs.

Wyróżniona różnica może mieć w dyskursie kilka funkcji. W tym konkretnym przypadku stanowi symboliczną granicę oddzielającą wykluczonych od konstruowanych w dyskursie narodu kulturowego i narodu obywatelskiego podmiotów narodowych. Odróżnienie się od innych jest normą w przypadku dyskursu narodowego. Tutaj jednak następuje ono wewnątrz narodu.

Wydaje się, że najbardziej adekwatnym terminem do opisanego zjawiska jest zaczerpnięte z teorii Laclau pojęcie heterogeniczności. Jak twierdzi Laclau, wbrew pozorom nie każde żądanie może zostać włączone w łańcuch ekwiwalencji. Może bowiem zachodzić sprzeczność pomiędzy nim a żądaniami już do łańcucha włączonymi. To kolejna płaszczyzna opozycji, w jakiej stoi łańcuch ekwiwalencji. Opozycyjne żądania są w tym wypadku antytezą tożsamości budowanej w łańcuchu ekwiwalencji. Aby móc się ukonstytuować, musi mieć ona negatywny punkt odnie-

³¹² Ch. Mouffe, E. Laclau, op. cit., s. 139.

³¹³ Ibidem.

³¹⁴ Ibidem, s. 138.

³¹⁵ Ibidem, s. 139.

sienia, w tym jednak wypadku opozycja oznacza wykluczenie, nie jest też niezbędna do określenia tożsamości tego, co znajduje się w łańcuchu ekwiwalencji³¹⁶. Laclau łączy tę koncepcję z kategorią „ludów bez historii” Hegla, funkcjonujących poza tym, co określane jest jako historyczna rzeczywistość, oraz z kategorią *caput mortum* Lacana, osadu w próbówce po zakończeniu eksperymentu chemicznego³¹⁷.

Tego rodzaju wykluczenie jest radykalne. Nie istnieje tutaj kategoria różnicy, ponieważ to oznaczałoby możliwość reprezentacji. Zachodzi tu jedynie pozorna negatywność. Laclau określa ją jako negację określoną, bez której nie może zaistnieć historia, a jedynie punkty binarnej opozycji. Historia nie jest jednak według Laclau systemem statycznym. Społeczne antagonizmy wynikają z heterogenicznych elementów, heterogenicznych innych, którzy mogą pozostawać poza strukturą. I nie jest to relacja dialektyczna, a więc element wykluczony nie będzie po prostu antytezą elementów wchodzących w łańcuch ekwiwalencji.

Heterogeniczność może istnieć w różnorodny sposób. Ważne jednak, że prosty podział na to, co wewnętrzne i zewnętrzne, należy zastąpić bardziej rozmytą klasyfikacją, w której nie ma ograniczenia do dwóch tylko kategorii.

Laclau widzi związki pomiędzy swoją teorią a rozważaniami Georges’a Bataille’a na temat homogeniczności. „Homogeniczność to współmierność elementów i świadomość tej współmierności: ludzkie relacje są utrzymywane dzięki ich redukcji do niezmiennych zasad opartych na wiedzy o tożsamości możliwych do opisanie osób i sytuacji; przemoc nie ma prawa bytu w tej formie egzystencji”³¹⁸. Heterogeniczność w takim ujęciu będzie wszystkim, co „społeczeństwo homogeniczne usuwa na margines, uznając za odpadki lub wartości o najwyższym stopniu transcendentalne – czyli te wszystkie formy i elementy, których homogeniczność nie jest w stanie zasymilować (...) i tych, którzy odrzucają regułę (...)”³¹⁹.

W ustalaniu tego, co heterogeniczne istotną rolę odgrywa afektywność. „W heterogenicznej rzeczywistości symbole nacechowane afektywnie mają tę samą wartość, co podstawowe żywioły, a część – co całość. Łatwo spostrzec, że o ile struktury wiedzy homogenicznej rzeczywistości należy szukać w nauce, o tyle wiedza o rzeczywistości heterogenicznej

³¹⁶ E. Laclau, *Rozum populistyczny*, op. cit., s. 121.

³¹⁷ Ibidem.

³¹⁸ G. Bataille, *The Psychological Structure of Fascism*, [w:] F. Botting, S. Wilson, *The Bataille Reader*, Blackwell, Oxford 2000, s. 122, cyt. za: E. Laclau, *Rozum populistyczny*, op. cit., s. 134.

³¹⁹ Ibidem.

kryje się w mistyce dzikich ludów i w snach, jest identyczna ze strukturą nieświadomego³²⁰.

Element afektywny jest niezwykle istotny przy ustanawianiu takiej struktury, jak wspólnota narodowa, wymagająca związku emocjonalnego oraz identyfikacji.

Afekt jest w teorii Laclau ważnym elementem procesu tworzenia wspólnoty. W *Rozumie populistycznym* kilkakrotnie przypomina on, aby nie ignorować czynnika emocjonalnego przy analizie ruchów populistycznych. W przypadku wspólnoty narodowej mechanizm zdaje się podobny. Formalne jedynie stworzenie wspólnoty, jej mobilizowanie i stworzenie silnego związku, który doprowadzić może nawet do gotowości poświęcenia życia, jest niemożliwe. Potrzebny jest komponent emocjonalny. Wystarczy przypomnieć, że w analizowanych podręcznikach bycie członkiem wspólnoty narodowej wiąże się z gotowością na śmierć, porzuceniem rodziny, miłości.

Drugi niezbędny komponent to nazwanie. Jak pisze Laclau, pojawienie się „ludu” wymaga przejścia od heterogenicznych żądań do żądań globalnych, co wiąże się z formowaniem dyskursywnych granic³²¹. Aby stało się to jednak możliwe, potrzebna jest interwencja nowego jakościowo elementu. Będzie to nazwa – kolejne puste znaczące, które może odgrywać rolę konstytuującą. Nowy element potrzebuje „radykalnej inwestycji”, musi stać się jej obiektem, to znaczy musi stać się obiektem afektu³²².

Ta formuła doskonale pasuje do mechanizmu tworzenia wspólnoty narodowej, w której poszczególne elementy dążą do zaspokojenia pragnienia (bezpieczeństwa, rozwoju, wzrostu) i dokonują radykalnej inwestycji w obiekt, jakim jest konstytuująca się w ramach dyskursu wspólnota.

Radykalne wykluczenie z tej wspólnoty, czyli wyrzucenie poza barierę heterogeniczności, może być w tym ujęciu uniemożliwieniem wykluczonym wejścia w utworzone już łańcuchy ekwiwalencji. Zostają odcięci tym samym od możliwości artykułowania swoich pragnień oraz nazwania siebie podmiotem narodowym.

Najbardziej radykalną formą wykluczenia są w analizowanym materiale rasizm i antysemityzm.

Rasizm, a więc przekonanie o niższości osób o innym niż biały kolorze skóry, jest w teorii kultury szeroko interpretowaną kategorią. Podkreśla się między innymi historyczną przygodność faktu, że dotyczy on osób o czarnym kolorze skóry, wynikającą z ukierunkowania europejskiej ko-

³²⁰ Ibidem.

³²¹ Ibidem, s. 96.

³²² Ibidem, s. 95-98.

lonizacji na Afrykę³²³. Zarówno jednak przedtem, jak i w krajach niemających kolonii, zjawisko biologicznego uzasadniania niższości kulturowej jakichś grup społecznych istniało, czego najlepszym dowodem jest podobnie zrekonstruowany i opisany przez Jana Sowę wątek urasawiania warstwy chłopskiej w Polsce³²⁴. Do podobnych zjawisk zaliczyć można teorię błękitnej krwi szlacheckiej³²⁵. Zazwyczaj działania takie miały charakter klasowy, o czym przekonuje na przykład Étienne Balibar. Rasa stawała się czynnikiem dodatkowo uzasadniającym teorię o wyższości jednej grupy nad innymi. W kontekście dyskursu narodowego rasizm i antysemityzm to radykalne wyrzucenie poza margines dyskursu, niepozwalające na wyartykułowanie swoich żądań, a tym samym na nazwanie siebie Polakiem.

Tłumacząc, czym jest heterogeniczność, Laclau podkreśla, że nie opiera się ona na stosunku dialektycznym, a więc takim, na jakim opiera się postkolonializm. Wydaje się jednak, że zaobserwowane dzięki postkolonializmowi mechanizmy wykluczenia pozwalają wejrzeć w głąb tego emocjonalnego przecieź w przypadku wspólnoty narodowej procesu i pokazać, jak złożonym mechanizmem jest jej tworzenie.

To swoiste „zabezpieczenie” łańcucha ekwiwalencji przed artykulacją pragnień wykluczonych przypomina jeden z najsilniejszych w postkolonializmie wątków – braku reprezentacji i wyciszenia, a więc odmowy prawa głosu. W świetle teorii Laclau wspólnota narodowa konstituuje się w odcieciu od nich oraz w opozycji do nich. Wykluczone elementy nie są po prostu wykluczone, lecz radykalnie usunięte. W przypadku podręczników na margines dyskursu zepchnięci zostali ci, którzy nie wypełniają normatywnej roli sprawnych białych młodych mężczyzn.

Jak wykazałam w trakcie analizy, jednym z najsilniej wyeksponowanych w podręcznikach zabiegów była indywidualizacja. Stała się ona jedną z podstaw dyskursu narodu obywatelskiego oraz tworzenia tożsamości obywatela i przedsiębiorcy. Wątek ten powiązać można z wątkiem talentu i naturalnych predyspozycji jednostki, który jest istotnym elementem dyskursu neoliberalnego.

Teoria mówiąca o roli talentu w rozwoju opiera się na tak zwanej synergii 3T: technologii, tolerancji i talentów, dzięki którym budowany ma być potencjał kreatywny społeczeństwa. Jej autorem jest amerykański ekonomista Richard Florida. Jego *Narodziny klasy kreatywnej*³²⁶ wyzna-

³²³ M. Bobako, *Konstruowanie odmienności klasowej jako urasawianie. Przypadek polski po 1989 roku*, Biblioteka on-line Think Tanku Feministycznego, s. 3.

³²⁴ J. Sowa, op. cit., s. 340-343.

³²⁵ M. Bobako, op. cit., s. 2.

³²⁶ R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Wyd. Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.

czyły kierunek myślenia o społeczeństwie jako o hierarchicznym systemie, w którym dominującą rolę odgrywa klasa kreatywna, czyli wysoko wykwalifikowana, utalentowana kadra zarządzająca. Jest to model nie tylko silnie zindywidualizowany, ale też wprost powiedziane jest, że elitarny, przy czym elitarność rozumiana jest tutaj jako nastawienie na potrzeby jednostki utalentowanej.

W teoriach zainspirowanych pracami Floridy wysoko wykwalifikowana jednostka ma być liderem, dzięki pracy którego dokona się skok cywilizacyjny. Taka wizja zdobywania wiedzy kładzie na jednostce dużą odpowiedzialność, nie tylko za postęp, ale przede wszystkim za własny sukces. Dominujący jest w nich model „przedsiębiorczego ja”, charakteryzujący się silnym zindywidualizowaniem oraz ekonomiczną racjonalnością. To członek klasy kreatywnej, obdarzony talentem i dysponujący szerokimi możliwościami rozwoju, „lider innowacji i kreatywności”. Pozostali tworzą podmiot zbiorowy – społeczeństwo, które również ekonomicznie zyska na rozwoju klasy kreatywnej.

Z przedstawionej do tej pory analizy podręczników wyłania się wizerunek narodu kształtowanego przez dwa odrębne dyskursy, w obrębie których takie wyrażenia, jak ojczyzna czy obywatelstwo hegemonizują dyskurs narodowy.

Funkcjonowanie dwóch odrębnych narracji może wskazywać na toczący się między nimi konflikt. W tym miejscu jednak należy się zastanowić, czy dyskursy te są autonomiczne. Współistnieją bowiem w rzeczywistości zdominowanej przez inną hegemoniczną narrację, a mianowicie w rzeczywistości kapitalistycznej.

W perspektywie historycznej rozwój koncepcji narodu kulturowego i obywatelskiego w XX wieku miał wpływ na wykształcenie się poglądu o istnieniu dwóch nacjonalizmów – dobrego i złego. Nacjonalizm kulturowy został utożsamiony z czymś atawistycznym, nieracjonalnym, niecywilizowanym, podczas gdy nacjonalizm oparty na idei państwa obywatelskiego postrzegany zaczął być jako pochodna zachodniej idei demokracji³²⁷.

W pracach antropologów zachodnich nacjonalizm bywa przedstawiany jako forma polityczna będąca odpowiedzią na przemiany nowoczesnego państwa. Takie stanowisko zajmuje Ernst Gellner, według którego nacjonalizm spełnia w społeczeństwie industrialnym polityczną funkcję konsolidacyjną³²⁸.

³²⁷ G. Zubrzycki, *The classical opposition between civic and ethnic models of nationhood*, „Polish Sociological Review” 2002, nr 3, s. 275.

³²⁸ E. Gellner, op. cit., s. 168-169.

Leela Gandhi zauważa, że myślenie reprezentowane przez Gellnera i Andersona ujawnia wiarę, że rozwój świata kieruje się logiką i dąży do określonego sensu. We współczesnym świecie taką logiką miałyby być dążenie do nowoczesnego państwa narodowego. Równocześnie jednak, jak pokazuje Gandhi, ci sami teoretycy, którzy piszą o nowoczesnym nacjonalizmie, zauważają, że może on być przyczyną zachowań nieracjonalnych, przesadnych, agresywnych³²⁹. Przytacza ona analizę Toma Nairna, który twierdzi, że każdy nacjonalizm wpisany jest w dialektykę zdrowia i choroby: „Jeśli retoryka rozwoju narodowego oferuje wizję wybiegającą naprzód, to korespondująca z nią – i równie silna – retoryka więzi narodowej przywołuje uśpioną energię zwyczaju i tradycji”³³⁰.

W tym kontekście dwie narracje narodowe wynikać będą z dwóch porządków – globalnego porządku kapitalistycznego oraz kulturowego, natywnego porządku polskiego. Oba te porządki ścierają się ze sobą, być może również wynikają z siebie. Przypomina to klasyczne postkolonialne sytuacje, w których w reakcji na kolonizację, w tym wypadku kulturową, jako kontrreakcja wytwarzane są narracje zawierające elementy nacjonalizmu czy, znowu, dominującą wyższość kulturową w stosunku do innych.

Jak zauważa Michał Buchowski, w odniesieniu do Europy Środkowej i Wschodniej wielokrotnie stosowana była kategoria orientalizmu. Zachodnim intelektualistom epoki oświecenia zawdzięczać możemy wręcz wynalezienie Europy Wschodniej³³¹. Orientalizacja jako praktyka dyskursywna w stosunkach Wschód – Zachód Europy jest procesem długotrwałym i nadal zachodzącym. Zmiany geopolityczne, jakie dotknęły nasz kontynent w ciągu ostatnich dwudziestu lat, przyczyniły się do wytworzenia takich pojęć, jak „nowa Europa”, „jedna Europa”, „zjednoczona Europa”. Nowa rzeczywistość Europy Środkowo-Wschodniej określona została mianem postsocjalistycznej, któremu to znaczeniu nadano charakter przejściowy. Podobnie pisze Zygmunt Bauman: „Europa wyszkoliła się w roli krawca szyjącego świat na zamówienie, ćwicząc tę sztukę na samej sobie. (...); europeizacja świata odzwierciedla pragnienie Europy, aby z czystym sumieniem przerobić resztę świata na własną europejską modłę”³³². Zmiany te doskonale dają się ująć w relacjach centrum i peryferii. W artykule *Tożsamość Europejczyków: jedność i podziały* Michał Buchowski określa ich charakter w następujący sposób: „Główną cechą

³²⁹ L. Gandhi, op. cit., s. 98.

³³⁰ Ibidem.

³³¹ M. Buchowski, *Widmo orientalizmu w Europie. Od egzotycznego Innego do napiętnowanego swojego*, „Recykling Idei” wiosna/lato 2008, nr 10, s. 99.

³³² Z. Bauman, *Europa. Niedokończona przygoda*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005, s. 22-23.

centrum jest jego uprzywilejowany status bycia ośrodkiem przyciągania, podczas gdy większość cech peryferii wynika z ich bycia peryferyjnymi (...). Stosunki ekonomiczne postrzegane są jako najważniejsze, lecz zaiste określają dominację w innych sferach. Mówiąc językiem Bourdieu, kapitał ekonomiczny zamienia się w kulturowy. Przewaga materialna zamienia się w kulturową³³³.

Jak zauważa Edward Said, niezaprzeczalnie, nacjonalizm był głównym motorem ruchu antykolonialnego³³⁴. W tym miejscu należy jednak podkreślić, że Polska nie była nigdy ofiarą kolonializmu w klasycznym znaczeniu. Wbrew temu, co twierdzi autorka *Trubadurów Imperium*³³⁵ Eve Thompson, politycznej dominacji ze strony Rosji, a następnie ZSRR nie można nazwać kolonializmem.

Niezaprzeczalnie jednak mówić możemy o polskiej sytuacji postkolonialnej, wynikającej przede wszystkim z prowincjonalizowania Polski. Hasło to odsyła nas do wielkiego projektu Dipesha Chakrabarty'ego, który w ramach *subaltern studies* podjął kwestię prowincjonalizowania Europy. Chakrabarty pisał, że nowoczesnością zawsze kieruje przekonanie, że ktoś jest bardziej, a ktoś mniej nowoczesny. Ten, kto jest mniej nowoczesny, musi nauczyć się od bardziej zaawansowanych. W ten sposób tworzone są uniwersalizujące modele, na których opiera się kolonialna nowoczesność³³⁶. Prowincjonalizowanie świata to wielki projekt modernizacyjny.

Polska w tym rozumieniu jest prowincjonalna w stosunku do Europy, świata zachodniego, którego częścią chce się stać, przyjmując zachodni dyskurs modernizacyjny, wykorzystujący elementy oparte na wartościach demokratycznych i obywatelskich. Modernizacyjna idea poprzez uwypuklenie pożądanych wartości obywatelskich i europeizacji zaspokaja potrzebę wzrostu, rozwoju cywilizacyjnego, która wynika z głębokiego pragnienia bycia częścią lepszego świata.

Co ciekawe, nie jest to nowy wątek w dyskursie narodowym. Polskość tradycyjnie określana była w stosunku do Zachodu i Wschodu. W takiej orientacji budowane były kluczowe dla dyskursu polskości figury Polski Chrystusa Narodów, który zbawić miał wszystkie zniewolone kraje euro-

³³³ M. Buchowski, *Tożsamość Europejczyków: jedność i podziały*, [w:] *Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*, red. J. Mucha, W. Olszewski, Toruń 1997, s. 69.

³³⁴ E. Said, *Kultura i imperializm*, op. cit., s. 244.

³³⁵ E. Thomson, *Trubadurzy Imperium. Literatura rosyjska i kolonializm*, Universitas, Kraków, 2000.

³³⁶ D. Chakrabarty, *Od subaltern studies do provincializing Europe. Kilka postkolonialnych refleksji na temat historii*, „Porównania” 2009, nr 6, s. 270.

pejskie. Ten wątek pokazuje, że w stosunku Polski do Europy Zachodniej obecne były wyraźne elementy wyższości.

Orientacja Wschód – Zachód służyła również budowaniu identyfikacji narodowej opartej na katolicyzmie. Dwóch sąsiadów Polski – Prusy i Rosję utożsamiano z protestantyzmem i prawosławiem³³⁷. Polskość, postrzegana w opozycji do zaborców i ich religii, jeszcze silniej powiązana została z katolicyzmem i tradycją rzymską.

Polską świadomość narodową określały długo opozycje: nowoczesność – tradycja, Europa – Polska, racjonalność – mityczność³³⁸. Europa była jednym z ważniejszych punktów odniesienia dla polskości. Była pożądana, a równocześnie budziła strach, przede wszystkim przed zdominowaniem polskiej tożsamości. Z jednej strony Polska chciała być przedmurzem chrześcijaństwa, z drugiej jednak kultura Europy miała jej zagrażać. Leszek Koczanowicz pisze w tym kontekście, że ta ambiwalencja stała się podstawą przekonania, że od Polski zależy zachowanie istoty cywilizacji europejskiej – jej chrześcijańskiego charakteru. Polska stanowiła natomiast najgłębiej ukryty obraz europejskości³³⁹.

To równoczesne poczucie kulturowej niższości i wyższości oraz poszukiwanie dla siebie miejsca w Europie wpisuje się w postkolonialne odczytania, zgodnie z którymi podporządkowani stawiają opór, wywyższając własną kulturę, a równocześnie pragną stać się częścią świata kolonizatora. To pragnienie – rozwoju, cywilizacji i rodzinnego bezpieczeństwa, widoczne było na etapie interpretacji dyskursu.

Bycie prowincją nie oznacza jedynie bycia w sytuacji zdominowania. Opór, którego wyrazem może być dyskurs nacjonalistyczny lub, jak w tym wypadku, silny dyskurs narodu kulturowego, może również stać się opresyjny i wykluczający. Warto odwołać się w tym miejscu do prac Parthy Chatterjee, który analizując nacjonalizm jako wyraz oporu antykolonialnego, zauważył, że może on wybrać dwie drogi. Może przybrać formę całkowitego oporu wobec władzy kolonialnej albo prowadzić do wzmocnienia świadomości patriotycznej. Jak pisze Chatterjee, to „prowadzi w sposób nieunikniony do elitarności inteligencji, której podstawą jest wizja radykalnego odrodzenia kultury narodowej”³⁴⁰. Said zauważa, że w takich warunkach odbudowanie narodu to realizacja marzenia o romantycznym ideale, który nie może jednak przetrwać w zderzeniu z polityczną rzeczywistością³⁴¹. W kulturze polskiej wielokrotnie mieliśmy tego

³³⁷ L. Koczanowicz, op. cit., s. 83.

³³⁸ Ibidem, s. 84.

³³⁹ Ibidem.

³⁴⁰ P. Chatterjee, *Nationalist Thought and the Colonial World: A Derivative Discourse*, Zed, London 1986, s. 79, cyt. za E. Said, *Kultura i imperializm*, op. cit., s. 243.

³⁴¹ Ibidem, s. 244.

przykłady, chociażby poprzez powierzenie inteligencji i szlachcie przywódczej roli, niejednokrotnie kosztem życia, ogólnonarodowych powstań, a w wersji mniej radykalnej poprzez tworzenie kolejnych koncepcji narodu, których przyjęcie miało doprowadzić do niepodległości. Mogły one przedstawiać model utopijny, jak na przykład koncepcje romantyków.

Według Chatterjeeego nacjonalizm może stać się panaceum na niezajmowanie się gospodarczą nierównością, niesprawiedliwością społeczną oraz może sprzyjać elitaryzacji społeczeństwa³⁴². Hinduski kontekst jego analizy może wydawać się odległy, pokazuje jednak, jak wąska granica dzieli bycie skolonizowanym od bycia kolonizatorem. Społeczeństwo, które jednoczy reakcja antykolonialna, szybko wykształca swoje własne hierarchie. Ponieważ samo potrzebuje jasnych punktów odniesienia, według których określa swoją tożsamość, wchodzi w relacje antagonistyczne z różnymi grupami. W kontekście Polski taką rolę odgrywa na przykład poszukiwanie wrogów narodu personifikowanych w postaci Żyda.

Realizacja romantycznej idei narodu w dyskursie narodu kulturowego wiąże się również z jego elitarnością. Jest to dyskurs szlachecko-inteligentki, budowany na tradycji patriarchalnej. Pozostałe grupy społeczne, przede wszystkim warstwy niższe, kobiety, zostają z niego wyłączone. Opierając się jednak na modelu tradycyjnej rodziny, zachowuje pierwotny, patriarchalny, ugruntowany społecznie wzorzec. Jest on zresztą wspólny dla wszystkich grup społecznych, zarówno w klasach wyższych, jak i niższych.

Model patriotyzmu propagowany w dyskursie narodu kulturowego ma w kulturze polskiej długie tradycje. Potwierdzają to obserwacje badacza literatury Mieczysława Dąbrowskiego, który charakteryzując polski patriotyzm, zauważa, że to właśnie romantyczna wersja polskiego patriotyzmu odcisnęła piętno na kolejnych pokoleniach, w tym na pokoleniu „Solidarności”³⁴³.

W analizowanych podręcznikach pochodzenie etniczne i narodowościowe odgrywa przede wszystkim rolę różnicującą, pozwalającą określić, kto jest Polakiem, kto natomiast należy do kultury obcej. Mamy zatem do czynienia z konstruowaniem modelu tak zwanego „etnicznego Polaka”³⁴⁴.

³⁴² P. Chatterjee, op. cit., s. 79.

³⁴³ M. Dąbrowski, *Wokół stereotypów polskości i niemieckości. Rudnicki i Żalusi, „Porównania”* 2009, nr 6, s. 212.

³⁴⁴ Por. M. Carlson, *Images and Values in Textbook and Practice: Language Courses for Immigrants in Sweden*, [w:] *Education in ‘Multicultural’ Societies – Turkish and Swedish Perspectives*, red. M. Carlson, A. Rabo, F. Gök, Swedish Research Institute in Istanbul, Transactions, vol. 18, Stockholm 2007, s. 132.

W podręcznikach występuje przede wszystkim społeczność żydowska jako najdłużej żyjąca na terenach Polski. Pojawiają się nieliczni przedstawiciele osób czarnoskórych, najczęściej jednak utożsamiani z Afryką lub Stanami Zjednoczonymi Ameryki. Przedstawiciele innych krajów Europy występują sporadycznie, przede wszystkim jako poszczególni twórcy kultury europejskiej. Sporadycznie również pojawiają się we fragmentach utworów literatury powszechnej. Nie rzutuje to jednak na ich wizerunek.

Pod względem narodowościowym dyskurs narodowy w podręcznikach rozciągnięty jest na linii Wschód – Zachód, pomiędzy Rosją a Niemcami. Kraje te, stanowiące historyczne punkty odniesienia polskiej polityki, służą również jako odnośniki tożsamościowe. Rosja przedstawiona jest jako niecywilizowany, odcięty do Europy Wschód, na którym Polacy stykają się z przemocą i totalitaryzmem. Niemcy natomiast to okupanci. Oba kraje to w dyskursie narodu kulturowego historyczni wrogowie, w stosunku do których kształtuje się tożsamość synów – obrońców ojczyzny.

W dyskursie narodu obywatelskiego granice narodowe oraz etniczne stają się rozmyte. Współczesny świat, kształtowany przez nowoczesne technologie, tak jak przedstawiony został w podręcznikach, pozwala na ich przekraczanie. Świat, w jakim umiejscowiony został dyskurs narodu obywatelskiego, funkcjonuje na poziomie ponadnarodowym, co szczególnie dotyczy Europy, która jako wspólnota określona jest jako dom wszystkich Europejczyków. W dyskursie narodu obywatelskiego dominuje globalny multikulturalizm, kształtowany przede wszystkim przez media, dzięki którym, na przykład poprzez reportaże, dotrzeć można do najdalszych zakątków świata.

Takie przedstawienie kwestii narodowościowych w podręcznikach ma określone konsekwencje społeczne. Podtrzymuje rozbieżny obraz najbliższych sąsiadów, zwłaszcza Niemców, którzy raz przedstawiani są jako wrogowie, raz jako część europejskiej wspólnoty. Osadzając Polskę wyłącznie w kontekście kultury zachodnioeuropejskiej, odcina ją od związków z Europą Wschodnią. Wbrew deklaracjom, nie wprowadza również uczniów w kontekst tolerancji względem kultur, raz podkreślając odwieczny konflikt pomiędzy narodami, raz pozornie unieważniając różnice kulturowe.

Wydaje się, że wielokulturowość wprowadzaną w podręcznikach powiązać można z jej krytyką, jak proponuje to Katharyne Mitchell. Według niej w epoce fordyzmu zachodnie państwa narodowe posługiwały się wywodzącą się jeszcze od liberalizmu Johna Deweya koncepcją wielokulturowości, zakładającą, że jednostka powinna być otwarta na różnice, które to jednak definiowane były w granicach wyznaczonych przez państwo na-

rodowe³⁴⁵. W takim ujęciu wielokulturowość traktowana była jak narzędzie służące zarządzaniu różnorodnością, a więc takim zagospodarowywaniu różnic, które prowadzi do ich niwelacji, a tym samym pozwala uniknąć konfliktów czy też wytwarzania dyskursów wywrotowych. Tego rodzaju wychowanie obywatelskie charakteryzowało się konstruowaniem etycznego „ja”, rozumiejącego, że na rzecz państwa pracować należy pomimo różnic, a ewentualne konflikty rozwiązywać trzeba w procesie demokratycznym. Jak jednak zauważa Mitchell, taki typ wielokulturowości przestał być potrzebny wraz z wytworzeniem się przestrzeni transnarodowych, które na poziomie przepływu kapitału wyparły granice państw narodowych³⁴⁶. Współczesny transnarodowy rynek wytwarza zatem inny typ podmiotów, konstruowanych na przecięciu dyskursów globalizacji, strategicznej przedsiębiorczości oraz indywidualnego patriotyzmu³⁴⁷.

W analizowanych podręcznikach odnaleźć można elementy wszystkich wymienionych przez Mitchell dyskursów. Mimo iż konstruowany w nich świat nie operuje ramą transnarodowości, a wręcz mocno osadzony jest w granicach państwa narodowego, co podkreśla dyskurs narodu kulturowego, obraz globalnego obywatelstwa, przeplatającego się z dyskursem przedsiębiorczości odgrywa w nich niepodzielną rolę. Co więcej, elementy dyskursu obywatelstwa i przedsiębiorczości, w których akcentowana jest konieczność poświęcenia i odpowiedzialności, odnoszą się do dyskursów, o których pisze Mitchell, zwłaszcza do strategicznej przedsiębiorczości i indywidualnego patriotyzmu.

Ta część zamyka rozdział interpretacyjny. Na koniec podsumuję przeprowadzoną analizę, a także zastanowię się, jakie znaczenie dla edukacji w Polsce mają wyniki uzyskanych badań.

³⁴⁵ K. Mitchell, op. cit., s. 392.

³⁴⁶ Ibidem.

³⁴⁷ Ibidem.

Zakończenie

Celem niniejszej pracy była analiza dyskursu narodowego w podręcznikach do języka polskiego w gimnazjum.

Przystępując do ustalenia założeń mojej pracy, przyjąłam perspektywę pedagogiki nastawionej na inkluzję, a więc takiej, której głównym przedmiotem zainteresowania jest kreowanie przestrzeni włączenia wszystkich bez wyjątku podmiotów zaangażowanych w proces edukacyjny. W przypadku edukacji obywatelskiej i patriotycznej będą to wszyscy obywatele, którym przysługują równe prawa.

Instytucje narodu i państwa znajdują się obecnie w fazie dużych zmian, co czyni je interesującym przedmiotem analizy. Mówić można wręcz o ich dwoistości i niejednoznaczności. Z jednej strony, jak pisze Arjun Appadurai, współcześnie w skali globalnej mamy do czynienia z kryzysem instytucji narodu, której znaczenie spada na rzecz kultury indywidualizmu i przyjemności³⁴⁷. Równocześnie jednak następuje wyraźny zwrot ku instytucji państwa oraz wzrost zainteresowania narodowością.

Do analizy zastosowałam krytyczną analizę dyskursu, a jako główną ramę interpretacyjną przejęłam teorię Ernesta Laclau i teorię postkolonialną.

Teoria Laclau, a zwłaszcza sposób, w jaki definiuje on dyskurs, pozwala spojrzeć na procesy konstruowania tożsamości jako obszar oddziaływania różnych sił. Dyskurs to w teorii Laclau podstawowa płaszczyzna budowania obiektywności. W jego ramach na skutek praktyk artykulatoryjnych dochodzi do konstruowania punktów węzłowych, odpowiedzial-

³⁴⁷ A. Appadurai, *Here and Now. In Modernity at Large*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1996, s. 1-2, cyt. za: S.D. Elie, *Anthropology and Post-Colonial Thought: The Paradoxical Quest for Positionality*, „Studies in Social and Political Thought” 2006, nr 12, s. 63.

nich za wytwarzanie znaczeń. Znaczenie, które staje się dominujące, hegemonizuje pole dyskursywności, pozostając równocześnie w opozycji do elementów, których nie jest w stanie połączyć.

Postkolonializm natomiast, jako interdyscyplinarna krytyka społeczna, pozwala spojrzeć na proces dyskursywnego konstruowania tożsamości narodowej jako na proces ustanawiania dominacji. Krytyka postkolonialna odczytuje teksty kultury pod kątem obecności w nich różnorodnych praktyk kolonizacji. Koncentruje się zatem na procesach ustanawiania relacji władzy poprzez praktyki kulturowe oraz ekonomiczne. Pozwala również spojrzeć na naród jako obszar dyskursywny. Jak ujmuje to Homi Bhabha, obywatele narodu to nie tylko „wydarzenia historyczne czy elementy patriotycznego społeczeństwa. Są także złożoną strategią retoryczną odniesień społecznych (...)”³⁴⁸.

Kategorią, łączącą obie teorie, jest w mojej pracy kategoria hegemonii, która w kontekście dyskursywnego konstruowania tożsamości narodowej rozumiana jest jako narzędzie ustanawiania w ramach dyskursu określonych znaczeń jako normalne i obiektywne. Kategoria ta posłużyła do wyodrębnienia znaczeń, które hegemonizują dyskurs narodowy w analizowanych podręcznikach.

Jako metodę analizy dyskursu zastosowałam w pierwszej kolejności metodę analizy metafor konceptualnych, według teorii George’a Lakoffa i Marka Johnsona. Ta część analizy uzasadniona jest funkcją, jaką metafory pełni w teorii dyskursu Ernesta Laclau. Metafory i metonimie odgrywają bowiem istotną rolę w procesie hegemonizacji, wpływając na to, jak konstruowana jest świadomość polityczna. Poprzez metaforyzację partykularne znaczenie może zostać poddane uniwersalizacji. Koncepcję Lakoffa i Johnsona oraz teorię Laclau łączy podkreślenie wagi retoryki dla procesów społecznych. Metoda analizy metafor konceptualnych posłużyła w niniejszej pracy w charakterze metody wyodrębnienia metafor, które następnie poddane zostały interpretacji zgodnie z przyjętą ramą teoretyczną.

Kolejną zastosowaną metodą było siedem stopni analizy dyskursu według Jamesa Paula Gee. Zaproponowana przez niego metoda oraz ujęcie dyskursu pozwalają spojrzeć na dyskurs jako na ciąg powiązanych i oddziałujących na siebie obszarów. W ten sposób analiza może objąć najważniejsze płaszczyzny dyskursywnego konstruowania tożsamości.

Na podstawie badania ilościowego wybrałam trzy serie podręczników. Analizie poddane zostały następujące podręczniki: *Słowa na czasie*. *Podręcznik do kształcenia literaturowego i kulturowego*, pod red. M. Chmiel,

³⁴⁸ H. Bhabha, *DyssemiNacja...*, op. cit., s. 205.

H. Wilgi, Z. Pomirskiej i P. Doroszewskiego, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2009-2010 (klasa 1-3), *Świat w słowach i obrazach. Język polski. Gimnazjum*, pod red. W. Bobińskiego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011 (klasa 1-3), *Język polski. Między nami. Podręcznik do gimnazjum*, pod red. A. Łuczak, E. Prylińskiej i R. Maszki, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2009-2011 (klasa 1-3).

Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że dyskurs narodowy w wybranych podręcznikach koncentruje się wokół dwóch dyskursów – narodu kulturowego oraz narodu obywatelskiego.

Pierwszy z wyróżnionych dyskursów opiera się na przekonaniu, że wspólnota narodowa tworzona jest poprzez ciągłość kultury i tradycji. W analizowanym materiale dyskurs ten powiązany jest wątkami związanymi z historią Polski, historią kultury polskiej oraz przekazywaniem tradycji.

W analizowanych podręcznikach dyskurs narodu kulturowego koncentruje się wokół takich wątków, jak: walka, obrona granic oraz, w rzadkich przypadkach, konieczność pogodzenia tradycyjnych wartości z charakterem współczesnego świata. Koncentruje się on wokół następujących metafor: POLSKA TO OSOBA, NARÓD TO OSOBA, POLSKA TO ISTOTA BOSKA, POLSKA TO POWINNOŚĆ, POLSKA TO WIĘZIEŃ, POLSKA TO OSOBA, KTÓRĄ NALEŻY URATOWAĆ, POLSKA KULTURA JAKO SKARB oraz POLSKA TO OSOBA CHORUJĄCA, a także innych metafor personifikujących Polskę lub przedstawiających ją jako osobę w stanie zagrożenia.

Równie ważną metaforą w dyskursie narodu kulturowego jest metafora pojemnika, a więc metafora podkreślająca zamknięcie terenu Polski, zamknięcie narodu lub ograniczony do niego dostęp.

Najbardziej znacząca dla dyskursu narodu kulturowego jest jednak metafora POLSKA TO DOM. Metafora ta towarzyszy fragmentom związanym z historią kraju, zwłaszcza jej trudnymi momentami, takimi jak rozbiory, wojna, okupacja. Użyta jest również we fragmentach mówiących o patriotycznych obowiązkach, na przykład obronie kraju. Jest to metafora dominująca w dyskursie narodu kulturowego lub też, mówiąc językiem teorii Ernesta Laclau, organizująca ten dyskurs.

Drugi z wyróżnionych to dyskurs narodu obywatelskiego, w którym naród rozumiany jest w charakterze wspólnoty, określanej przez instytucje publiczne i wartości reprezentowane przez politykę państwa.

Dyskurs narodu obywatelskiego w analizowanym materiale opiera się na przypuszczeniu, że istnieją wartości i założenia polityczne, podzielane przez wszystkich członków narodu, takie jak na przykład demokra-

cja, integracja europejska, tolerancja. Częściej niż do polskiej tradycji narodowej i patriotycznej dyskurs ten odwołuje się do idei europejskości oraz globalizacji.

Dyskurs narodu obywatelskiego formułowany jest wokół przynależności Polski do kultury zachodnioeuropejskiej. Kraj przedstawiony jest w nim jako nieodłączna część Europy, rozwijająca się paralelnie, co wyraźnie pokazane jest poprzez wyartykułowanie związku z wartościami świata Zachodu, a także podkreślanie, że w kulturze polskiej znaleźć można twórców, będących odpowiednikami wybitnych przedstawicieli kultury zachodnioeuropejskiej.

W dyskursie narodu obywatelskiego istotne miejsce zajmują elementy dyskursu przedsiębiorczości. Przedsiębiorczość i sukces w podręcznikach pojawiają się przede wszystkim w kontekście rynku pracy oraz wyjątkowych predyspozycji jednostki, jej talentu.

Co znaczące dla mojej analizy, dyskurs narodu obywatelskiego nie jest budowany wokół metafor dotyczących Polski. Na znaczeniu natomiast zyskują metafory związane ze współczesnością, jak na przykład WSPÓŁCZESNOŚĆ TO POJEMNIK czy WSPÓŁCZESNOŚĆ TO OSOBA.

W ramach wyróżnionych dyskursów dochodzi do wyartykułowania kilku typów tożsamości, z których dominujące znaczenie zyskują trzy: tożsamość rycerza, tożsamość obywatela oraz tożsamość przedsiębiorcy.

Tożsamość rycerza budowana jest na podstawie zawartych w dyskursie narodu kulturowego opisów heroizmu Polaków, biorących udział w walkach o niepodległość. Składają się na nią między innymi wizerunki postaci rycerzy, powstańców czy młodych patriotów, gotowych poświęcić życie dla Polski.

Tożsamość obywatela z kolei wyartykułowana zostaje poprzez wyeksponowanie tematyki nowoczesnego obywatelstwa.

Znajdujący się w podręcznikach model obywatelstwa odnosi się do obywatelstwa państwowego w modelu republikańskim, łączącego takie wartości, jak wolność oraz obowiązek względem społeczności. W analizowanych tekstach obywatel dysponuje wolnością do swobodnego przemieszczania, rozwoju zawodowego oraz korzystania z nieograniczonych możliwości, jakie daje mu współczesne społeczeństwo informacyjne, przede wszystkim z możliwości komunikacji oraz korzystania z kultury. Wolność obywatela rozpatrywana jest zatem w duchu indywidualistycznym, co też dobitnie funkcjonuje w analizowanych podręcznikach za sprawą indywidualizacji losów i postaw przedstawionych postaci.

Tożsamość przedsiębiorcy budowana jest wokół silnej indywidualizacji oraz podkreślenia roli sukcesu na rynku pracy, rozumianego jako osobisty sukces jednostki. Mówi się w tym wypadku o wyjątkowych cechach

jednostki, rozwijającej swój talent, w celu osiągnięcia wysokiego statusu ekonomicznego.

Tożsamości obywatela i przedsiębiorcy wyartykułowane są przede wszystkim w dyskursie narodu obywatelskiego. Łączą się one ze sobą, na plan pierwszy w tym dyskursie wysuwa się jednak tożsamość obywatela. Możemy uogólnić ten rodzaj tożsamości jako tożsamość przedsiębiorczego obywatela.

Wszystkie wyodrębnione tożsamości oparte są na konieczności poświęcenia oraz poczuciu odpowiedzialności za własne życie, pracę, sukces oraz polityczny i społeczny rozwój kraju. W połączeniu z zabiegiem indywidualizacji losów przedstawionych postaci mamy do czynienia z konstruowaniem normatywnego modelu zachowań, wskazującego „właściwe” wzorce postępowania.

W tym miejscu należy wspomnieć, że w analizowanych podręcznikach dyskurs narodowy charakteryzuje się wieloma wykluczeniami, z których wymienić należy między innymi wykluczenie ze względu na płeć, pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania, status społeczno-ekonomiczny, stopień sprawności, wiek, pochodzenie narodowe, etniczne i inne.

Faworyzowana męska podmiotowość również ograniczona jest poprzez sieć wykluczeń. Preferowany jest bowiem w jej wypadku model zdrowego, sprawnego fizycznie młodego mężczyzny, gotowego na najwyższe poświęcenie w imię dobra kraju lub pracy.

Proces wykluczenia w ramach dyskursu przebiega poprzez określone praktyki retoryczne. Opisy grup wykluczonych z dyskursu narodowego zawierają elementy orientalizacji, polegającej na przypisywaniu określonym grupom cech kulturowo gorszych, mniej dojrzałych, odmiennych lub prymitywnych. Przykładem orientalizacji są opisy rodzin, niewpisujących się w preferowany model polskiej rodziny przekazującej wartości, a więc między innymi rodzin dotkniętych problemem alkoholowym i ubóstwem. Opisywane są one jako niebezpieczne.

Określone grupy mogą być również wykluczone z dyskursu poprzez przemilczanie. Dzieje się tak w przypadku osób pochodzących ze wsi, które w podręcznikach praktycznie nie występują, poza obszernym fragmentem dotyczącym pijaństwa na wsi w podręczniku *Słowa na czasie*.

Aby określić, jak wygląda dynamika konstruowania tożsamości narodowej, niezbędne stało się wprowadzenie kolejnych kategorii pochodzących z teorii Jacques’a Lacana. Ten etap analizy pokazał również, że uzgodnienie teorii postkolonialnej i teorii Ernesta Laclau w przypadku mojej analizy możliwe jest pod warunkiem interwencji ze strony teorii

psychoanalitycznej. Nie można zatem na tej podstawie stwierdzić, że teorie te są zgodne.

Użyteczną kategorią na potrzeby przedstawionej analizy stała się kategoria pragnienia, którą zastąpiłam pochodzącą z teorii Laclau kategorią żądania. Żądanie jest według badacza niezbędnym elementem, pozwalającym na identyfikację w ramach dyskursu. Zastosowanie kategorii pragnienia pozwoliło określić, że w dyskursie narodu kulturowego wyartykułowane zostaje pragnienie bezpieczeństwa. W dyskursie narodu obywatelskiego mówić można natomiast o pragnieniu cywilizacji, rozwoju, postępu.

Zgodnie z logiką teorii Laclau pragnienie wymaga pojawienia się symbolicznego elementu, który będzie reprezentować całość żądań/pragnień, a więc pustego znaczącego, które scala żądania w łańcuchy ekwiwalencji.

W dyskursie narodu kulturowego wyodrębnionym przeze mnie pustym znaczącym jest *ojczyzna*. W dyskursie narodu obywatelskiego natomiast pustymi znaczącymi stają się trzy słowa – *obywatelskość*, *Europa* i *Zachód*.

Interpretacja pustego znaczącego *ojczyzna* w świetle teorii psychoanalitycznej odsyła do figury ojca. Biorąc pod uwagę obecny w podręcznikach nacisk na przekazywanie tradycji z ojca na syna, faworyzowanie męskich modeli postaw, historii i kultury mężczyzn, dyskurs narodowy zinterpretować można jako płaszczyznę kulturowego przekazu między ojcem i synem.

W ten sposób udało się, biorąc również pod uwagę wyodrębnione metafory, uzyskać interpretację, mówiącą, że Polska to w dyskursie narodu kulturowego metaforyczny dom ojcowski. Jest on równocześnie schronieniem, azylem, ostoją oraz obiektem, który należy obronić. Ojciec uosabia natomiast symboliczną władzę oraz bezpieczeństwo. Hegemoniczna figura ojca, uosabianego przez puste znaczące *ojczyzna*, domaga się zatem, mówiąc językiem psychoanalizy, obrony i poświęcenia.

W dyskursie narodu obywatelskiego mówić można o kulturowym braku oraz łączności z Europą Zachodnią. Jest to pustka lub nieobecność zamaskowywana poprzez tworzenie dyskursu narodu obywatelskiego, opartego na wartościach kultury zachodniej oraz ciągłym podkreślaniu związków i paraleli z kulturą zachodnią oraz odcięcie się od Słowiańszczyzny i Europy Wschodniej.

Istotnym elementem w dyskursie narodu obywatelskiego jest przedsiębiorczość. Samo słowo *przedsiębiorczość* staje się ekwiwalentne dla takich wartości, jak zaradność, kreatywność, sukces, wolność, a także praca.

Teoria Ernesta Laclau mówi, że dominującą pozycję w ramach dyskursu może zdobyć ten element, który zaczyna reprezentować całość. Warunkiem zaistnienia w ramach dyskursu jest jednak możliwość artykulacji. Pozbawione są jej elementy wykluczone, a więc w przypadku mojej analizy te, które poddane są retorycznym zabiegom wykluczenia, na przykład orientalizacji i stereotypizacji. Wymienione one zostały wcześniej, przy omówieniu kategorii wykluczenia z dyskursu narodowego.

Takie radykalne wykluczenie ze wspólnoty, czyli, w teorii Laclau, wyrzucenie poza barierę heterogeniczności, może służyć uniemożliwieniu wykluczonym wejścia w utworzone już łańcuchy ekwiwalencji. Zostają odcięci tym samym od możliwości artykułowania swoich pragnień oraz nazywania siebie podmiotem narodowym.

Posługując się teorią postkolonialną, powiedzieć można, że jako podporządkowanym (*subaltern*) odmawia im się prawa głosu. W ten sposób nie mogą być reprezentowani w ramach dyskursu. Wspólnota narodowa konstituuje się w odcięciu od nich oraz w opozycji do nich. Wykluczone elementy nie są po prostu wykluczone, lecz radykalnie usunięte.

Zastanawiając się nad rolą zaobserwowanych procesów w systemie społecznym, a przede wszystkim globalnym systemie gospodarczym, posłużyłam się zaproponowaną przez Dipesh Chakrabarty'ego kategorią prowincjonalizacji, czyli sytuacji, w której podporządkowani stawiają opór, wywyższając własną kulturę, równocześnie pragną stać się częścią świata kolonizatora.

Prowincjonalizowanie Polski będzie zatem w tym przypadku oznaczać równoczesne pragnienie, aby stać się częścią świata Europy Zachodniej, a także obronić swoją „prawdziwą” tożsamość. Podporządkowani stawiają opór, wywyższając własną kulturę, a równocześnie pragną stać się częścią świata kolonizatora, co dało się zaobserwować dzięki kategorii pragnienia. Przypomnę, że wyrażała ona równocześnie pragnienie rozwoju, cywilizacji i rodzinnego bezpieczeństwa.

Patrząc na to, w jaki sposób wyodrębnione dyskursy oraz zjawiska łączą się z szerszym kontekstem społeczno-kulturowym, stwierdzić można, że analizowane podręczniki wpisują się w szerszą debatę na temat roli i miejsca Polski w świecie, a szczególnie w Europie.

Obecność dwóch rozbieżnych dyskursów daje się bowiem zauważyć nie tylko w analizowanych podręcznikach, ale również w przestrzeni publicznej. Połączenie dyskursów narodu kulturowego i obywatelskiego było od XIX wieku charakterystyczne dla Polski. Wydaje się, że współcześnie, mimo iż w innym kontekście kulturowym i ekonomicznym, te dwa rodzaje dyskursów nadal mieszą się ze sobą, przybierając nowe znaczenia. Jeśli sięgnąć do szerszego kontekstu społecznego, wspomnieć warto deba-

ty na temat wstąpienia Polski do Unii Europejskiej i towarzyszące im obawy przed utratą tożsamości narodowej oraz pragnienie rozwoju cywilizacyjnego i potwierdzenia pełnoprawnego uczestnictwa w Europie. W podręcznikach, powstałych już po akcesji Polski do Unii Europejskiej, te dwa światy eurosceptyków i euroentuzjastów mieszają się, znajdując wyraz w dwóch różnych dyskursach narodowych. Podobną logiką kieruje się debata na temat dwóch modeli rozwoju Polski: solidarnej i liberalnej czy też narodowej i nowoczesnej.

W tym miejscu warto zastanowić się, jakie znaczenie ma obecność przedstawionego tu dyskursu narodowego w świetle faktu, że wyartykułowane w tekstach modele tożsamości trafiają do nastoletnich odbiorców. Dyskurs edukacyjny jest przecież obszarem wtórnej socjalizacji do ról społecznych. Role te wiążą się natomiast z określonym miejscem w strukturze społecznej. Pod tym względem zaobserwowane w podręcznikach podziały interpretować można na przykład jako przebiegające na linii przydatności lub nieprzydatności pracowniczej. Jest to jedna z możliwości, która jednak odpowiada na zaakcentowany w podręcznikach wizerunek ciała, ukierunkowany na promowanie zdrowia i sprawności fizycznej oraz marginalizujący brak sprawności fizycznej czy wiek. Przedsiębiorczy obywatel, mężczyzna, idealnie wpisuje się w promowany model. Jest również kreacją pożądaną z ekonomicznego punktu widzenia.

Odpowiedzią na niego jest model podmiotowości przedstawiony w dyskursie narodu obywatelskiego. Odwołuje się on przede wszystkim do mocno zakorzenionych w kulturze polskiej metafor oraz symboli, które oddziałują na emocje. Z jednej strony nawiązuje do romantycznego modelu patriotyzmu, budowanego na odniesieniach do szaleństwa, z drugiej zaś do synowskiej powinności względem rodziny i ojczyzny. W dyskursie tym ojczyznę i rodzinę należy kochać i wypełniać wynikające z tego obowiązki, nawet jeśli wiążą się z poświęceniem życia. To swoiste patriotyczne samozatrącenie, które podkreślają użyte w podręcznikach metafory POLSKA TO SZALEŃSTWO, MIŁOŚĆ TO SZALEŃSTWO, POLSKA TO OSOBA BLISKA, POLSKA TO OSOBA, KTÓRĄ NALEŻY URATOWAĆ, POLSKA TO ISTOTA BOSKA. Przypominają one opisane przez Marię Janion w książce *Wobec zła* modele polskiego patrioty szaleńca oraz wampira, ocierające się o sferę graniczącą z sacrum, obłędem i śmiercią³⁴⁹.

W tym miejscu warto podkreślić, że przedstawione w podręcznikach role płciowe, mimo iż pozornie faworyzują mężczyzn, mogą być w stosunku do nich bardzo opresyjne. To ujęcie męskości w kulturze polskiej wią-

³⁴⁹ M. Janion, *Wobec zła*, Verba, Chotomów 1989, s. 9.

że ją ze śmiercią, ujęcie obywatelskie natomiast z pracą. W obu przypadkach jest to konieczność całkowitego poświęcenia się. Dyskursy narodu kulturowego oraz obywatelskiego, wykształcając poczucie pragnienia oraz faworyzujące męskość puste znaczące, nie dają możliwości całkowitej artykulacji swoich żądań/pragnień wszystkim mężczyznom.

W perspektywie edukacji nastawionej na inkluzję widać wyraźnie, że prezentowane w podręcznikach modele męskości skierowane są do nastolatków pochodzących z różnych środowisk, zarówno z rodzin dobrze sytuowanych, ale też średniozamożnych oraz ubogich, mających ograniczone możliwości decydowania o kształcie swojego przyszłego życia. Do nich również trafiają dominujące typy tożsamości w dyskursie narodu obywatelskiego, a więc przedsiębiorczy obywatel z charakteryzującą go indywidualizacją i odpowiedzialnością jednostki za jej własny los.

Przedstawione tu dyskursy składające się na dyskurs narodowy wydają się charakterystyczne dla krajów z doświadczeniem transformacji ustrojowo-ekonomicznej. Niektórzy badacze, jak David A. Kideckel, zwracają uwagę, że podobieństwa pomiędzy państwami postkolonialnymi i postsocjalistycznymi wynikają z ich prowincjonalnego względem centrum – czyli Zachodu – statusu. Dotyczą również zmagania z demokratyzacją oraz przeszłością³⁵⁰. Oczywiście takie podejście rodzi pytanie o to, czy Polska nadal jest krajem postsocjalistycznym, a dokładnie, czy jest to nadal aktualna rama teoretyczna dla badania procesów tożsamościowych. Niezależnie od przyjętego stanowiska warto dostrzegać, że procesy tożsamościowe rozgrywane się w tej części Europy mają specyficzny dla siebie charakter i nie zawsze dają się ująć w kategoriach popularnych naukowych narracji.

Czy teoria postkolonialna oraz teoria Ernesta Laclau spełniły to zadanie? Z całą pewnością pozwoliły na uchwycenie pewnego wycinka dyskursu narodowego, jego opisu oraz interpretacji, która, mam nadzieję, może posłużyć do dalszej refleksji nad tym, w jaki sposób budować nowoczesną edukację obywatelską i patriotyczną. W świetle mojej analizy wydaje się bowiem, że stoimy w obliczu pytania o cele edukacji obywatelskiej oraz patriotycznej. Czy chcemy, aby miała ona charakter elitarny, czy też otwarty i włączający dla różnorodnych grup społecznych, również tych, które nie wpisują się w propagowany w podręcznikach wielkomiejski oraz szlachecki model tożsamości.

Według mnie nie ulega wątpliwości, że nowoczesna edukacja obywatelska, ucząca autorefleksji, zachowująca autonomię jednostki oraz,

³⁵⁰ D.A. Kideckel, *Citizenship Discourse, Globalization and Protest: A Postsocialist – Postcolonial Comparison*, „Anthropology of East Europe Review” 2009, nr 27(2), s. 1.

przede wszystkim, niewykluczająca, jest nam obecnie potrzebna. W dzisiejszym świecie, równocześnie globalnym, ale też bardzo lokalnym, charakteryzującym się, jak wspomniałam na początku za Agnieszką Cybal-Michalską, niepewnością, narodowość jest bliską i łatwo dostępną identyfikacją. Troską osób zaangażowanych w kreowanie rzeczywistości edukacyjnej powinno być takie wychowanie obywatelskie i patriotyczne, które umożliwiałoby włączenie w te obszary wszystkich grup społecznych.

Bibliografia

- Alcorn M.W., *The Subject of Discourse: Reading Lacan through (and Beyond) Post-structuralist Contexts*, [w:] *Lacanian Theory of Discourse: Subject, Structure, and Society*, red. M. Bracher et al., New York University Press, New York–London 1994.
- Anderson B., *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, przeł. S. Amsterdamski, Znak, Fundacja im. S. Batorego, Warszawa–Kraków 1997.
- Andreotti, V. *Actionable Postcolonial Theory in Education*, Palgrave Macmillan, New York 2011.
- Apple M.W., *Education and Power*, Routledge, London–New York 1995.
- Apple M.W., *Cultural politics and the text*, [w:] *Official Knowledge*, 2nd ed., Routledge, London 2000.
- Apple M.W., Christain-Smith L.K., *The Politics of the Textbook*, [w:] *The Politics of the Textbook*, red. M.W. Apple, L.K. Christain-Smith, Routledge, London–New York 1991.
- Artus P., Virard M.-P., *Wielki kryzys globalizacji*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2008
- Ashcroft B., *The ambiguous necessity of utopia: post-colonial literatures and the persistence of hope*, „Social Alternatives” 2009, 28(3), 8-14.
- Baker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Bakula B., *Kolonialne i postkolonialne aspekty polskiego dyskursu kresoznawczego (zarys problematyki)*, „Teksty Drugie” 2006, nr 6(102).
- Balibar E., *Europe. An Unimagined Frontier of Democracy*, „diacritics” 2003, 33/3.
- Balibar E., *Filozofia Marksa*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2007.
- Barańska K., Snochowska-Gonzales C., *Wojna chamsko-pańska*, „Recykling Idei” 2008, nr 10.
- Bataille G., *The Psychological Structure of Fascism*, [w:] F. Botting, S. Wilson, *The Bataille Reader*, Blackwell, Oxford 2000.
- Bauman Z., *Europa. Niedokończona przygoda*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

- Bhabha H., *The other question: difference, discrimination and the discourse of colonialism*, [w:] *Literature, Politics and Theory*, red. F. Baker, P. Hulme, M. Iversen, Methuen, London 1986.
- Bhabha H., *DyssemiNacja. Czas, narracja i marginesy współczesnego narodu*, „Literatura na Świecie” 2008, nr 1-2.
- Bhabha H., *Mimikra i ludzie. O dwuznaczności dyskursu kolonialnego*, „Literatura na Świecie” 2008, nr 1-2.
- Biesta G.J.J., *European Citizenship and Higher Education*, [w:] G.J.J. Biesta, *Learning Democracy in School and Society. Education Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2011.
- Bobako M., *Konstruowanie odmienności klasowej jako urasawianie. Przypadek polski po 1989 roku*, Biblioteka on-line Think Tanku Feministycznego.
- Bourdieu P., Wacquant L., *Nowomowa neoliberalna. Uwagi na temat nowej globalnej wulgaty*, [w:] „Recykling Idei”, <http://recyklingidei.pl/bourdieu_wacquant_nowomowa_neoliberalna>, dostęp 5.12.2015.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Buchowski M., *Tożsamość Europejczyków: jedność i podziały*, [w:] *Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*, red. J. Mucha, W. Olszewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1997.
- Buchowski M., *Widmo orientalizmu w Europie. Od egzotycznego Innego do napiętnowanego swojego*, „Recykling Idei” 2008, nr 10.
- Buchowski M., *Nie rzucim ziemi skąd nasz ród. Polish contemporary discourses about soil and nation*, [w:] *The Post-Communist Condition. Public and Private Discourses of Transformation*, red. A. Galasinska, D. Galasinski, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia 2010.
- Bracher M., *On the Psychological and Social Functions of Language: Lacan's Theory of the Four Discourses*, [w:] *Lacanian Theory of Discourse: Subject, Structure, and Society*, red. M. Bracher et al., New York University Press, New York–London 1994.
- Bröckling U., *Upłciowienie przedsiębiorczego Ja. Programy podmiotowe i różnice płciowe w poradnikach sukcesu*, „Distinktion” 2005, nr 11.
- Burszta W.J., Nowak J., Wawruch K., *Od narodu szlacheckiego do państwa narodowego*, [w:] *Polska refleksja nad narodem. Wybór tekstów*, red. W.J. Burszta, J. Nowak, K. Wawruch, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.
- Burszta W.J., *Naród i kultura jako narracje*, [w:] *Naród – Tożsamość – Kultura. Między koniecznością a wyborem*, SOW, Warszawa 2006.
- Butler J., *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.
- Carlson M., *Images and Values in Textbook and Practice: Language Courses for Immigrants in Sweden*, [w:] *Education in 'Multicultural' Societies – Turkish and Swedish Perspectives*, red. M. Carlson, A. Rabo, F. Gök, Swedish Research Institute in Istanbul, Transactions, vol. 18, Stockholm 2007.
- Castoriadis C., *Psychoanalyse et philosophie. Imagination, imaginaire, reflexion*, [w:] *Fait et a faire. Les carrefours dy labyrinthe*, Seuil, Paris 1997.

- Cervinkova H., *Postcolonialism, Postsocialism and the Anthropology of East-Central Europe*, „Journal of Postcolonial Writing” 2012, nr 48/2.
- Chakrabarty D., *Od subaltern studies do provincializing Europe. Kilka postkolonialnych refleksji na temat historii*, „Porównania” 2009, nr 6.
- Chatterjee P., *Nationalist Thought and the Colonial World: A Derivative Discourse*, Zed, London 1986.
- Chari S., Verdery K., *Thinking between the posts: postcolonialism, postsocialism, and ethnography after the cold war*, „Comparative Studies in Society and History” 2009, nr 51/1.
- Chiapello E., Fairclough N., *Nowa ideologia zarządzania. Podejście transdyscyplinarne krytycznej analizy dyskursu i nowej ideologii kapitalizmu*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Cybal-Michalska A., *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*, Wydawnictwo WSH, Leszno–Poznań 2006.
- Dąbrowski M., *Wokół stereotypów polskości i niemieckości. Rudnicki i Żalusi*, „Porównania” 2009, nr 6.
- Dexter S., LaMagdeleine D.R., *Dominance Theater, Slam-a-Thon, and Cargo Cults: Three Illustrations of How Using Conceptual Metaphors in Qualitative Research Works*, „Qualitative Inquiry” 2002, nr 8.
- Dirlik A., *The Postcolonial aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism*, Westview Press, Boulder 1997.
- Donnan H., Wilson Th.M., *Granice tożsamości, narodu, państwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Drulák P., *Motion, Container and Equilibrium: Metaphors in the Discourse about European Integration*, „European Journal of International Relations” 2006, nr 12.
- Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. van Dijk, PWN, Warszawa 2001.
- Eco U., *The semantics of metaphor*, [w:] *Semiotics: An introductory Anthology*, red. R.E. Innis, Indiana University Press, Bloomington 1997.
- Edensor T., *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Eliade M., *Sacrum, mit, historia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Elie S.D., *Anthropology and Post-Colonial Thought: The Paradoxical Quest for Positionality*, „Studies in Social and Political Thought” 2006, nr 12.
- Fabiszak M., *A Conceptual Metaphor Approach to war discourse and its implications*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
- Fairclough N., Graham P., *Marx as a Critical Discourse Analyst: The genesis of a critical method and its relevance to the critique of global capital*, [w:] *University of Queensland*, <eprints.qut.edu.au/29764/1/graham_29764.pdf>, dostęp 2.12.2015.
- Fairclough N., Duszak A., *Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.

- Fink B., *Kliniczne wprowadzenie do psychoanalizy lacanowskiej. Teoria i technika*, Wydawnictwo Andrzej Żórawski, Warszawa 2002.
- Fischman G.E., McLaren P., *Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy. Commitment, and Praxis*, „Cultural Studies-Critical Methodologies” 2005, nr 5.
- Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej*, Wyd. Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, PIW, Warszawa 1977.
- Gandhi L., *Teoria postkolonialna*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.
- Gąsior-Niemiec A., *Teoria dyskursu Laclau i Mouffe jako narzędzie analizy socjologicznej – przypadek dyskursu „osiedli grodzonych”*, [w:] *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, red. A. Horolets, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Gee J.P., *An intruduction to discourse analysis*, Taylor & Francis e-Library, 2005.
- Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, Difin SA, Warszawa 2009.
- Giroux H., *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*, Routledge, London–New York 1992.
- Giroux H., *Wobec wyzwań tożsamości i różnicy (poza dyskurs edukacji wielokulturowej)*, [w:] H. Giroux, L. Witkowski, *Sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Golka M., *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Gramsci A., *Zeszyty filozoficzne. Zeszyt X 1932-1935. Filozofia Benedetto Crocego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Gromadzka B., *Podręczniki szkolne do literatury jako narzędzie wprowadzania w tradycję. Na podstawie podręczników do romantyzmu wydanych po 1945 roku*, Biblioteka Literacka Poznańskich Studiów Polonistycznych, t. 42, Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 2006.
- Gromkowska-Melosik A., *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2003.
- Guha R., *Subaltern studies*, vol. 1, Oxford University Press, Delhi 1982.
- Habermas J., *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 1993.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Hahn C.N., *Comparative civic education research: what we know and what we need to know*, „Citizenship Teaching and Learning” 2010, vol. 6, nr 1.
- Hall S., *Tożsamość kulturowa a diaspora*, „Literatura na Świecie” 2008, nr 1-2.
- Hannerz U., *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Hein L., Selden M., *The Lessons of War, Global Power and Social Change: Censoring History. Citizenship and Memory in Japan, Germany and the United States*, red. L. Hein, M. Selden, An East Gate Book, New York 2000.

- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Hobsbawm E., *Narody i nacjonalizm po 1780 roku*, Difin SA, Warszawa 2010.
- hooks b., *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*, Routledge, London–New York 1994.
- hooks b., *Margines jako miejsce radykalnego otwarcia*, „Literatura na Świecie” 2008, nr 1-2.
- Howarth D., *Dyskurs*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Hrehovcik T., *Evaluation of Foreign Language Textbooks. Theoretical and Methodological Considerations*, Univeristy of Presov, Presov 2002.
- Hulgard L., *Discourses of Social Entrepreneurship – Variations of the Same Theme?*, Roskilde University, EMES European Research Network, Roskilde 2010.
- Jabłońska B., *Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2006, nr 1 (listopad).
- Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.
- Janion M., *Wobec zła*, Verba, Chotomów 1989.
- Jaskułowski K., *O narodowym wymiarze kultury sceptycznie*, [w:] *Naród – Tożsamość – Kultura. Między koniecznością a wyborem*, SOW, Warszawa 2006.
- Jones S., „Gendered Discourses of Entrepreneurship in HE: The Fictive Entrepreneur and the Fictive Student, Institute for Small Business and Entrepreneurship”, Institute for Small Business and Entrepreneurship (ISBE) 34th International conference, November 2011, Sheffield (Refereed).
- Kalinowska E., *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1-2.
- Keane J., *Liberalism under Siege: Power, Legitimation, and the Fate of Modern Contract Theory*, [w:] *Public Life in Late Capitalism*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.
- Kideckel D.A., *Citizenship Discourse, Globalization and Protest: A Postsocialist – Postcolonial Comparison*, „Anthropology of East Europe Review” 2009, nr 27(2).
- Kłosowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Knudsen S.V., *Intersectionality – A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks*, [w:] *Caught in the Web or Lost in the Textbook*, tom pokonferencyjny 8. Międzynarodowej konferencji IARTEM Association, IARTEM Association Caen 2005, red. E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen, M. Horsley, Caen 2006.
- Koczanowicz L., *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.
- Koller V., Davidson P., *Social exclusion as conceptual and grammatical metaphors: a cross-genre study of British policy-making*, „Discourse&Society” 2008, nr 19(3).
- Kominek A., *Metafory prawa moralnego w dyskursie religijno-etycznym. Studium lingwistyczno-kognitywne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.

- Krąpiec M.A., *O patriotyczne wychowanie*, [w:] *Wychowanie do patriotyzmu*, red. W. Janiga, Wydawnictwo Archidiecezji Przemyskiej, Przemyśl–Rzeszów 2006.
- Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.
- Krzyżanowski M., *Konstrukcja tożsamości narodowych i europejskich w polskim dyskursie politycznym po roku 1989: analiza dyskursywno-historyczna*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008.
- Kuczur T., *Ethnos i politics. Naród a społeczeństwo obywatelskie we współczesnej Europie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Laclau E., *Metaphor and Social Antagonism*, [w:] *Marxism and the Interpretation of Culture*, red. C. Nelson, L. Grossberg, University of Illinois Press, Urbana–Chicago 1988.
- Laclau E., *Dyskurs*, [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R. Goodin, P. Pettit, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Laclau E., *Identity and Hegemony: The Role of Universality in the Constitution of Political Logics*, [w:] J. Butler, E. Laclau, S. Žižek, *Contingency, Hegemony Universality. Contemporary Dialogues on the Left*, Verso, London–New York 2000.
- Laclau E., *Dlaczego puste znaczące mają znaczenie dla polityki?*, [w:] *Emancypacje*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2004.
- Laclau E., *Articulation and limits of metaphor*, [w:] *A Time for the Humanities. Futurity and the Limits of Autonomy*, red. T. Dean, E. Plonowska Ziarek, J.J. Bono, Fordham University Press, New York 2008.
- Laclau E., *Rozum populistyczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Larsen N., *Marxism, Postcolonialism, and The Eighteenth Brumaire*, [w:] *Marxism, Modernity and Postcolonial Studies*, red. C. Bartolovich, N. Lazarus, Cambridge University Press, Cambridge–New York–Melbourne–Madrid–Cape Town–Singapore–São Paulo 2002.
- Lash S., *Power after Hegemony Cultural Studies in Mutation?*, „Theory, Culture & Society” 2007, vol. 24(3).
- Legeżyńska A., *Dom i poetyka bezdomności w liryce współczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Lerner R., Nagau A.K., Rothman S., *Molding the Good Citizen. The Politics of High School History Texts*, Preager Publishers, Westport–Connecticut–London 1995.
- Lewowicki T., *Uwarunkowania i odmiany edukacji wielokulturowej oraz międzykulturowej*, [w:] *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Uniwersytet Opolski, Opole 2001.
- Łuczewski M., *Naród jako ruch społeczny*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 3(202).
- McEwan Ch., *Postcolonialism and development*, Routledge, London–New York 2009.
- Marciniak Z., *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011.

- Mathews G., *Supermarket kultury: kultura globalna a tożsamość jednostki*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Matsusaka J., *The economic approach to democracy*, [w:] *The new economics of human behavior*, red. M. Tommasi, K. Ierulli, Cambridge University Press, Cambridge–New York–Melbourne 1995.
- Mayo P., *Gramsci, Freire and adult education. Possibilities for transformative action*, Zed Books, London–New York 1999.
- Melosik Z., *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*, [w:] *Media – edukacja – kultura: w stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Wyd. PTTIME, Poznań–Rzeszów 2012.
- Memmi A., *Dominated Man: Notes Toward A Portrait*, Orion Press, London 1968.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Mitchell K., *Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan*, „Transactions of the Institute of British Geographers” 2004, 28(4).
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- Mouffe Ch., *Hegemony and New Political Subjects: Toward New Concept of Democracy*, [w:] *Marxism and the Interpretation of Culture*, red. C. Nelson, L. Grossberg, University of Illinois Press, Urbana–Chicago 1988.
- Mouffe Ch., *Paradoks demokracji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Mouffe Ch., Laclau E., *Hegemonia i socjalistyczna strategia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość kulturowa w kontekście wyzwań edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja – różnica i tożsamość*, red. K. Rędziński, J. Wagner, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2004.
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Ossowski S., *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, [w:] *Z zagadnień psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1984.
- Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w podręcznikach – analiza porównawcza*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2005, nr 1.
- Parker P., *Metaphor and Catachresis*, [w:] *The end of rhetoric. History, theory, practice*, red. J. Bender, D.E. Wellbery, Stanford University Press, Stanford/California 1990.

- Pavlenko A., *Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches*, „Critical Pedagogies and Language Learning” 2004, 5(2).
- Pedagogika. Podręcznik akademicki 1*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Piwowski R., *Aktywność i postawy obywatelskie – przejawami demokracji i współczesnego patriotyzmu*, [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, red. E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska, Wyd. Trans Humana, Białystok 2009.
- Podlaszczak J., *Wymiar teologiczny wychowania patriotycznego*, [w:] *Wychowanie do patriotyzmu*, red. W. Janiga, Wydawnictwo Archidiecezji Przemyskiej, Przemyśl–Rzeszów 2006.
- Pogorzała E., *Mniejszości narodowe i etniczne w polityce oświatowej państwa polskiego 1944–1966*, Wydawnictwo Officina Simonidis, Zamość 2009.
- Popow M., *Postcolonial Central Europe. Between domination and subordination. The example of Poland*, „KULT. Journal for Nordic Postcolonial Studies” 2015, nr 12.
- Popow M., *Globalna Północ i Globalne Południe w dyskursie edukacyjnym. Krytyczna analiza treści podręczników szkolnych*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1961.
- Rasiński L., *Dyskursywna koncepcja władzy. Foucault i Laclau o dyskursie, podmiocie i władzy*, „Principia” 2010, nr 53.
- Rasiński L., *Dyskurs i władza. Zarys polityki agonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Said E., *Świat, tekst, krytyk*, [w:] *Kultura, tekst, ideologia. Dyskursy współczesnej amerykanistyki*, red. A. Preis-Smith, Universitas, Kraków 2004.
- Said E., *Orientalizm*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008.
- Said E., *Kultura i imperializm*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Schissler H., Soysal Y.N., *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*, Berghahn Books, New York–Oxford 2005.
- Scrase T.J., *Image, Ideology and Inequality. Cultural Domination, Hegemony and Schooling in India*, Sage, New Delhi 1993.
- Schumpeter J.A., *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, PWN, Warszawa 1995.
- Shinohara T., *Central European Discourses from Historical Perspective. International Symposium – The Emerging New Regional Order in Central and Eastern Europe*, Tokyo University of Foreign Studies 1996 <<http://src-h.slav.ho.ku-dai.ac.jp/sympo/96summer/taku.pdf>>, dostęp 2.12.2015.
- Słownik języka polskiego pod redakcją W. Doroszewskiego*, oprac. R. Grzegorzczkova, J. Puzynina i in., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Solarska M., *Historia zrewoltowana. Pisarstwo historyczne Michela Foucaulta jako diagnoza teraźniejszości i projekt przyszłości*, Instytut Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2006.
- Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica, Atlas, Lwów–Warszawa 1930.

- Sowa J., *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Universitas, Kraków 2011.
- Spivak G.Ch., *Can the subaltern speak?*, [w:] *Marxism and the Interpretation of Culture*, red. C. Nelson, L. Grossberg, University of Illinois Press, Urbana–Chicago 1988.
- Spivak G.Ch., *Neocolonialism and the Secret Agent of Knowledge: An interview with*, „The Oxford Literary Review” 1991, vol. 13, nr 1-2.
- Spivak G.Ch., *Strategie postkolonialne*, red. S. Harasym, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011.
- Stavrakakis Y., *Lacan and the political*, Routledge, London–New York 1999.
- Stiglitz J., *Of the 1%, by the 1%, for the 1%*, „Vanity Fair” May 2011, <<http://www.vanityfair.com/society/features/2011/05/top-one-percent-201105>>, dostęp 2.12.2015.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „AUNC. Socjologia Wychowania” 1997, XIII.
- Szkudlarek T., *On nations and children: Rousseau, Poland and European Identity*, „Studies in Philosophy and Education” 2005, nr 24.
- Szkudlarek T., *Puste, płynne, zepsute i wieloznaczne*, [w:] E. Laclau, *Rozum populistyczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.
- Szkudlarek T., „Społeczeństwo wiedzy i jego robotnicy”, tekst wystąpienia na konferencji *Przemysły kreatywne i fabryki wiedzy: analiza i opór*, wygłoszony 7 grudnia 2010, <www.wuw2010.pl>, dostęp 2.12.2015.
- Szkudlarek T., *Semiotics of Identity: Politics and Education*, „Studies in Philosophy and Education” 2011, nr 30.
- Śliwowski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Tatarkiewicz A., *Czy wiemy, kim jesteśmy?* [w:] *Kultura polityczna Polaków*, red. B. Gołębiowski, Oficyna Wydawnicza Stopka, Łomża 2004.
- Theiss W., *Radlińska*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.
- Thompson E., *Trubadurzy Imperium. Literatura rosyjska a kolonializm*, Universitas, Kraków 2000.
- Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W., *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA Secretariat, Amsterdam 2001.
- Tillman K.-J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Tilly Ch., *Identities, Boundaries and Social Ties*, CO: Paradigm Publishers, Boulder 2005.
- Torres C.A., *Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 1998.
- Torres C.A., *Education, Power and the State. Dilemmas of Citizenship in Multicultural Societies*, [w:] *Citizenship, Education, and Social Conflict*, red. H.A. Alexander, H. Pinson, Y. Yonah, Routledge–Taylor & Francis, New York 2011.

- Vertovec S., *Transnarodowość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Watkins F.M., *State. 2. The Concept*, [w:] *International Encyclopedia of the Social Sciences*, red. D.L. Sills, vol. 15, The Macmillan Company & The Free Press, New York 1968.
- Werder C., *Fostering Self-Authorship for Citizenship. Telling Metaphors in Dialogue*, [w:] *Citizenship across the Curriculum*, red. M.B. Smith, R.S. Nowacek, J.L. Bernstein, Indiana University Press, Bloomington 2010.
- Wei-Lun L., Ahrens K., *Ideological influence on BUILDING metaphors in Taiwanese presidential speeches*, „Discourse Society” 2008, nr 19.
- Wesołowska E.A., *Wychowanie patriotyczne w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Wojnarowska A., *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Young I.M., *Bezstronność i obywatelska sfera publiczna. Niektóre implikacje feministycznej krytyki teorii moralnej i politycznej*, Biblioteka on-line Think Tanku Feministycznego.
- Young R., *White Mythologies. Writing History and the West*, London–New York 1990.
- Yuval Davis N., *Gender and nation*, [w:] *Women, Ethnicity and Nationalism: The Politics of Transition*, red. R. Wilford, R. Miller, Routledge, London–New York 1998.
- Zamojska E., *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.
- Žižek S., *The Spectre of Ideology*, [w:] *Mapping Ideology*, red. S. Žižek, Vero, London–New York 1995.
- Znaniecki F., *Współczesne narody*, Seria Biblioteka Socjologiczna PWN, Warszawa 1990.
- Zubrzycki G., *The classical opposition between civic and ethnic models of nationhood*, „Polish Sociological Review” 2002, nr 3.

Podręczniki szkolne

- Język polski. Między nami. Podręcznik do gimnazjum*, pod red. A. Łuczak, E. Prylińskiej, R. Maszki, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2009-2011 (klasa 1-3).
- Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literaturowego i kulturowego*, pod red. M. Chmiel, H. Wilgi, Z. Pomirskiej, P. Doroszewskiego, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2009-2010 (klasa 1-3).
- Świat w słowach i obrazach. Język polski. Gimnazjum*, pod red. W. Bobińskiego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011 (klasa 1-3).
- Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkoły średniej*, pod red. K.A. Wojtaszczyka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Wychowanie obywatelskie w szkole podstawowej*, pod red. B. Siwka, A. Zajączkowskiego, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.

Dokumenty i teksty ustaw

Tekst ustawy o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U., nr 56, poz. 458), opracowano w Departamencie Prawnym MEN.

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz.U., nr 32, poz. 160, Internetowy System Aktów Prawnych, Sejm RP, <isap.sejm.gov.pl>, dostęp 2.12.2015.

Podstawa programowa przedmiotu język polski. III etap edukacyjny, Ministerstwo Edukacji Narodowej 2011.

The Category of Nation in Educational Discourse

The Analysis of Identity Construction Processes in Textbooks

Summary

The aim of the study was to analyze a discourse of national identity, presented in the Polish literature textbooks.

The general theoretical and methodological framework for the research was Ernesto Laclau discourse theory and postcolonial theory. The employed research method was Critical Discourse Analysis. In terms of research tools Lakoff and Johnson conceptual metaphor theory and James Paul Gee method of discourse analysis were used.

The work is structured as follows:

Chapter one discusses the relation between a category of a nation and education. It presents also different concepts of a nation, including postcolonial approach.

Chapter two features the rhetoric processes of construction of identity. Moreover it presents Ernesto Laclau discourse theory and postcolonial notion of discourse.

Chapter three presents research assumptions and procedure of textbooks selection.

Chapter four includes results of the analysis.

Chapter five addresses the issue of educational discourse as an area of identity creation processes. It also provides interpretation of the results and presents the concept of two models of identities constructed in the textbooks as well as spaces of exclusion. The chapter gives also interpretation of the results.

Last part summaries the results of the research.