

Violetta Kopińska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Krytyczna analiza dyskursu – podstawowe założenia, implikacje, zastosowanie

Critical Discourse Analysis – Basic Assumptions, Implications, Application

Streszczenie. Liczne przykłady badań prowadzonych w obszarze pedagogiki, w których zastosowano krytyczne podejścia do analizy dyskursu, wykazują zróżnicowanie pod względem przyjmowanego zaplecza teoretycznego oraz metodologii. Przykładem grupy podejść zorientowanych krytycznie jest krytyczna analiza dyskursu. Ogólne ramy krytycznej analizy dyskursu mają znaczenie zarówno dla zachowania odrębności KAD, a przez to sensowności wyróżniania tej grupy podejść, jak i upowszechnienia wiedzy na ten temat, zwłaszcza wśród mniej doświadczonych badaczy i badaczek. W artykule przedstawiono założenia bazowe krytycznej analizy dyskursu wraz z ich implikacjami dla badań pedagogicznych. Skonstruowano również praktyczne wskazówki do zastosowania podejścia do KAD reprezentowanego przez Ruth Wodak.

Słowa kluczowe: krytyczna analiza dyskursu; KAD; orientacja jakościowa w badaniach pedagogicznych; pedagogika; edukacja.

Summary. Numerous examples of research in the field of pedagogics which are using critical approach to discourse analysis show the diversity in theoretical background and methodology. An example of a group of critical approaches is Critical Discourse Analysis. The general framework of Critical Discourse Analysis is important both for maintaining the identity of CDA, thereby highlighting the reasonableness of this group of approaches, and for dissemination of knowledge concerning it, especially among less experienced researchers. The paper presents the basic assumptions of Critical Discourse Analysis and their implications for educational research as well as practical guidelines to apply to the CDA approach, which is represented by Ruth Wodak.

Key words: Critical Discourse Analysis; CDA; qualitative orientation in social research; pedagogics; education.

W ostatnich latach w polskiej pedagogice przeprowadzono badania, w których badacze i badaczki zastosowali/ły (i/lub deklarowali/ły krytyczne podejście do analizy dyskursu). Należą tu m.in. prace: Ewy Zamojskiej, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych* (2010), Heleny Ostrowickiej, *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne* (2012, 2015), Celiny Czech-Włodarczyk, *Neoliberalizm a edukacja obywatelska* (2012), Karoliny Starego, „Ukryty program i konstruowanie znaczeń wiedzy o obywatelskości w gimnazjum: fantazmaty obywatelskości” (2012, niepublikowana), Piotra Stańczyka, *Człowiek, wychowanie, praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy* (2013), Anny Witkowskiej-Tomaszewskiej, „Podręcznik do edukacji początkowej jako narzędzie kreacji aktywności poznawczej ucznia – między dyskursem adaptacyjnym a emancypacyjnym” (2013, niepublikowana), Justyny Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym* (2013), Moniki Wiśniewskiej-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy* (2013), Moniki Popow, *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych* (2015), Heleny Ostrowickiej, *Przemysłać z Michelem Fuocaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzenie* (2015), Łukasza Stankiewicza, *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2009* (2016, w druku), Tomasza Szkudlarka, *On the Politics of Theory in Education. Rhetorics, Theoretical Ambiguity, and the Construction of Society* (2016). Wskazane przykłady dotyczą opracowań zwartych. Nie brakuje również artykułów publikowanych w czasopismach naukowych, które prezentują wyniki prac krytycznych podejść do analiz dyskursu odnoszącego się do edukacji. Wszystkie te prace pokazują ogromne zróżnicowanie zarówno w zakresie przyjmowanej ramy teoretycznej, metodologii, jak i sposobu prezentacji wyników badań. Dlaczego? Ponieważ są określonym wyborem badaczy i badaczek, choć wybór ten mieści się w określonych ramach.

W niniejszym artykule przedstawione zostały ogólne ramy, które charakteryzują krytyczną analizę dyskursu. W pierwszej części wskazuję za Michaeliem Meyerem na trzy poziomy, które konstytuują grupę podejść określonych jako KAD. W dalszej części koncentruję się na poziomie programowym i społecznym tej perspektywy. W końcowej części wskazuję wybrane wątki odnoszące się do problematyki analizy dyskursu w polskiej pedagogice oraz konstruuję praktyczne wskazówki do zastosowania KAD w badaniach edukacyjnych.

Różnorodność podejść w ramach krytycznej analizy dyskursu

Krytyczna analiza dyskursu (KAD)¹ nie jest metodą badawczą. Jest natomiast, jak pisze Michael Meyer (2001, s. 14), grupą podejść, które konstytuowane są na różnych poziomach. Meyer wymienia tu poziom programowy, społeczny i historyczny. Ten pierwszy oznacza, że konkretne podejście reprezentowane w ramach KAD wiąże się z wyborem dotyczącym przedmiotu badań, teoretycznych założeń oraz metod łączących teorię z problematyką badawczą. Poziom społeczny z kolei oznacza formowanie się określonej grupy badaczy i badaczek, stanowiącej charakterystyczną, wyróżniającą się część naukową społeczności. W tym sensie można mówić o KAD w „wydaniu” Ruth Wodak czy Theo van Leeuwena. I wreszcie trzeci poziom – historyczny – oznacza, że konkretne podejście w ramach KAD wyznaczone jest także określonym miejscem i czasem (Meyer 2001, s. 14–15). Wszystkie wymienione wyżej poziomy w sposób naturalny zachodzą na siebie. Najistotniejszy jest tu poziom programowy, ale w sposób nieodłączny splata się on z poziomem historycznym. Poziom społeczny wynika zaś z obu tych poziomów. Jest funkcją czasu i miejsca, ale wynika również z określonych wyborów dokonywanych przez konkretnych badaczy i konkretne badaczki. Jednocześnie poziom społeczny wpływa na rozwój KAD, z jednej strony kryształizując wiodące podejścia², a z drugiej doprowadzając do rozmaitych modyfikacji, a także powstania podejść nowych, w związku ze zmianą poziomu historycznego.

KAD – poziom programowy

Wybór na poziomie programowym KAD dotyczy zarówno makroteorii, odnoszących się do relacji pomiędzy społecznymi strukturami a działaniem, tzw. teorii średniego zasięgu koncentrujących się na specyficznych społecznych fenomenach lub subsystemach społecznych, jak i mikroteorii, teorii psychologicznych, socjologicznych, teorii dyskursu i lingwistycznych (Meyer 2001, s. 19–20).

¹ W wersji anglojęzycznej stosowany jest skrót CDA (*Critical Discourse Analysis*).

² Konkretnemu badaczowi/konkretnej badaczce przypisywany jest określony wybór na poziomie programowym, a jednocześnie działalność naukowa tej osoby kreuje pewnego rodzaju „szkołę”.

Wśród odniesień teoretycznych KAD wymienia się zwłaszcza:

amerykański interakcjonizm (socjologia fenomenologiczna Schütza, socjologia dramaturgiczna Goffmana czy podejście etnometodologiczne Garfinkla) oraz europejskie badania nad strukturą języka (kulturowy strukturalizm Lévi-Straussa i Maussa, strukturalizm językowy Saussure'a, rosyjski formalizm czy praska szkoła lingwistyki strukturalnej), ale też odniesienia do szeroko rozumianej tradycji badań nad komunikowaniem, teorii aktu mowy Searle'a, teorii komunikacji międzysystemowej Luhmanna czy teorii działania komunikacyjnego Habermasa (cyt. za: Jabłońska, 2013, s. 49).

We współczesnej krytycznej analizie dyskursu istotne są wpływy koncepcji działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa, teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa, teorii społecznych Michela Foucalta, Pierre'a Bourdieu, Niklasa Luhmanna (Meyer, 2001, s. 20–29; Jabłońska, 2013, s. 50), czy też społecznego konstruktywizmu Ernesto Laclau. Wybory dokonywane na poziomie programowym mają jednak swoje konsekwencje. Oznaczają bowiem decyzje dotyczącą tego, jak odczytywana jest relacja między językiem a społeczeństwem, a przede wszystkim, w jaki sposób pojmowany jest sam dyskurs. To z kolei ma swoje implikacje dla metodologii prowadzonych badań.

Dla krytycznie zorientowanych podejść charakterystyczne jest aktywne zaangażowanie się w badane tematy i zjawiska, postrzeganie analizy dyskursu nie tylko w kategoriach deskrypcji i wyjaśniania, ale również politycznego i moralnego wyzwania (Van Dijk 1993, s. 252–253; 2001, s. 32).
Badacze i badaczki

podkreślają, że nie zawsze jest możliwe lub pożądane rozgraniczenie między „wolną od wartościowania”, techniczną analizą dyskursu z jednej strony, a zaangażowaniem w społeczną, kulturową lub polityczną krytykę. Twierdzą oni, że studia nad dyskursem rasistowskim bez zajęcia moralnego stanowiska w kwestii samego rasizmu nie są czymś innym niż medyczne badania nad rakiem lub AIDS bez przyjęcia założenia o niszczącym wpływie tych chorób na organizm albo socjologiczne rozważania na temat powstania wyzyskiwanych chłopów, nie uwzględniające opresyjnego charakteru sytuacji i prawomocności oporu (Van Dijk 2001, s. 32).

Krytyczna analiza dyskursu ma kilka charakteryzujących ją założeń. Należą do nich: problematyka, kontekst, relacja między językiem a społeczeństwem, specyficzna inkorporacja lingwistycznych kategorii do analizy i interdyscyplinarność (Meyer 2001, s. 15–16).

Problematyka

Krytyczna analiza dyskursu koncentruje się na problemach społecznych. Nie oznacza to jednak, że bagatelizuje dyscypliny, w obrębie których jest dokończana, oraz ich teorie i paradygmaty. Analiza, opis czy formułowanie teorii jest tu również istotne, ale czyni się to w kontekście rozumienia, wyjaśniania i krytyki podejmowanych problemów (Van Dijk 1993, s. 252; 2001, s. 32). Problematyka jest tu kluczowa, bo osobom prowadzącym swoje badania w perspektywie KAD chodzi o ujawnianie ukrytych relacji władzy (Meyer 2001, s. 15–16), określonych interesów, „środków używanych do wywierania wpływu” (Luke 1995–1996, za: Szkudlarek 1997, s. 184–185) o rekonstrukcję wiedzy i tożsamości tworzonych przez dyskurs, reprezentacji świata, relacji społecznych.

Jeżeli problematykę KAD, jej zadania, połączymy z aktywnym zaangażowaniem się, o którym mowa wyżej, to istotne w tym momencie wydaje się zwrócenie uwagi na jeszcze jedną kwestię – komponent prognostyczny. Ruth Wodak, przedstawicielka historycznej analizy dyskursu (HAD)³, będącej jednym z podejść w ramach KAD, wskazuje komponent prognostyczny jako jeden z trzech⁴, które składają się na koncepcję krytycznej analizy społecznej. Celem krytycznej analizy prognostycznej jest opracowanie wniosków, wskazówek do zmiany (Wodak 2008, s. 188–189). Komponent nawiązujący do „prognozy” nie oznacza jednak, że badacze i badaczki działający w ramach KAD roszczą sobie prawa do „jedynej prawdy”. Byłoby to sprzeczne z podstawami teoretycznymi, na gruncie których krytyczna analiza dyskursu się pojawiła. W ramach KAD stosowane są przecież metody jakościowe, a te zyskały na popularności dzięki tzw. przełomowi antypozytywistycznemu. Stały się alternatywą dla dominującego również w naukach społecznych podejścia ilościowego nastawianego na obiektywizm (Szkudlarek 1997, s. 174). Koncentracja części badaczy/ek na metodach jakościowych była natomiast konsekwencją pojawienia się filozofii akcentujących heterogeniczność, po-

³ Historyczność tego odłamu KAD wyraża się właśnie w ramach tego komponentu. Chodzi tu o integrację wiedzy historycznej w ramach kontekstu, w którym sytuowany jest dyskurs. Poza tym, jak pisze Ruth Wodak: „analizą objęty jest historyczny wymiar działań dyskursywnych na drodze badania przemian diachronicznych, którym podlegają poszczególne gatunki dyskursu” (2008, s. 189)

⁴ Pierwszy – to krytyczna analiza wewnętrzna dyskursu, w której chodzi o ujawnienie sprzeczności i niespójności w ramach samego dyskursu. Drugi – to społeczna analiza krytyczna, wykraczająca poza wewnętrzny dyskurs, która łączy się z umiejscowieniem i analizowaniem dyskursu w szerszym kontekście społeczno-kulturowym i w której chodzi o ujawnienie ukrytych w dyskursie manipulacji.

licentryzm i dynamiczność współczesnego świata społecznego, zwracających uwagę na niemożliwość tworzenia uniwersalnej struktury rządzącej funkcjonowaniem wszelkich procesów społecznych, a niekiedy nawet (jak w przypadku poststrukturalizmu) postrzeganie wszelkich dążeń do tworzenia całościowych narracji jako gry władzy (Szkudlarek 1997, s. 170). Jak zatem pogodzić wyniki uzyskiwane w ramach perspektywy KAD, jak pogodzić komponent prognostyczny, wskazywany przez Ruth Wodak z brakiem rozstrzeżeń dotyczących tworzenia prawdy, a co więcej – z założeniem, że władza to wiedza. Czy nie jest to swego rodzaju hipokryzją? Problem ten nie jest łatwy do rozstrzygnięcia, ale jego trudność polega zasadniczo na tym, że choć odnosi się do tego, co charakterystyczne dla optyki ponowoczesnej, jest formułowany w nowoczesnej perspektywie teoretycznej (Dahlberg i in. 2013, s. 70, 72–73). Wiele metod jakościowych, w tym te, które stosowane są w ramach KAD, ocenianych jest właśnie w ten sposób. Tymczasem perspektywa KAD przyjmuje założenie o złożoności, kontekstualności rzeczywistości, fragmentaryczności, nielinearności, lokalności. Krytyka nie oznacza tu negacji. Chodzi o pokazanie możliwości innego punktu widzenia, o podjęcie dyskusji nad tym, co „oczywiste”, a wobec tego niekwestionowane i – wydawałoby się – niepodważalne. Chodzi również o pokazanie możliwości wyboru, tam gdzie słowo „wybór” w ogóle nie miało racji bytu, lub przezwytyczanie uważanej za „naturalną” opozycji i binarności. Jednak sformułowanie tego problemu nie dziwi. Współczesnej rzeczywistości społecznej nie można charakteryzować jedynie poprzez odniesienia do jednej z perspektyw teoretycznych; nowoczesnej albo ponowoczesnej. Ona jest i taka, i taka (Kopińska 2014, s. 53–58). Wychodząc zatem z perspektywy ponowoczesnej, nie unikniemy np. pytań o jakość w badaniach jakościowych (ponieważ stosujemy tu do oceny język i narzędzia „wrośnięte” w optykę nowoczesną) czy też pytań i podejmowania decyzji dotyczących struktur, systemów, a więc odnoszenia się do takich kwestii, które wpisywać się mogą paradoksalnie w logikę władzy-wiedzy. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania nie jest – w moim przekonaniu – hipokryzją. To raczej konsekwencja aporii epistemologicznej i ontologicznej, a w rezultacie również – metodologicznej. Współistnienie obu perspektyw teoretyczno-metodologicznych wzbogaca naukę i dokonuje przeobrażeń zarówno w sferze określania celów, zadań, znaczenia prowadzonych badań, jak i w obszarze pojęć funkcjonujących w metodologii⁵.

⁵ W literaturze przedmiotu, jak pisze Uwe Flick, toczy się dyskusja z jednej strony nad kryteriami pozwalającymi na dokonywanie oceny wartości badań jakościowych bez względu na ich rodzaj, a z drugiej – zaleca się stosowanie kryteriów i wytycznych dostosowanych do konkretnych podejść badawczych (Flick 2011, s. 29).

Kontekst

Jak pisze Michael Meyer, wszystkie dyskursy mają charakter historyczny. To znaczy, że powstają w określonym miejscu i czasie, z tego powodu powinny być rozumiane w ramach swojego kontekstu (Meyer, 2001, s. 15–16). Kontekst jest zatem wpisany w KAD. Przykładem jest tu koncepcja czteropoziomowego kontekstu Ruth Wodak (Wodak 2008, s. 193; 2001a, s. 67; Meyer 2001, s. 29), która z jednej strony wskazuje poszczególne kroki badacza/ki podczas analizy dyskursu, a z drugiej – podkreśla znaczenie kontekstu, który jest istotny podczas każdego z tych „kroków”.

Pierwszy poziom to bezpośredni kontekst językowy. Ten poziom, tzw. wewnętrzny, dotyczy konkretnego tekstu (niekoniecznie pisanego). To właśnie tu następuje inkorporacja lingwistycznych kategorii do analizy. Na pierwszym poziomie badacze i badaczki poszukują odpowiedzi na pytania typu: Jaką wiedzę/tożsamość konstruuje dany/e tekst/y? Kolejny poziom tworzą międzytekstowe i międzydyskursywne związki pomiędzy wypowiedziami, tekstami, gatunkami mowy, dyskursami. Chodzi zatem o wyjście najpierw poza pojedynczy tekst lub wydzieloną jego część i poszukiwanie związków (lub ich braku) z innymi tekstami (intertekstualność), a dalej – wyjście poza dyskurs (interdyskursywność). Intertekstualność pozwala na skonfrontowanie wyników analizy pojedynczych tekstów (lub ich części) z wynikami odnoszącymi się do innych tekstów obecnych w badanej próbie. Dopiero dzięki intertekstualności możliwa jest rekonstrukcja dyskursu(ów). Z kolei interdyskursywność pozwala na konfrontację wyników badań dotyczących badanego(ych) dyskursu(ów) z wynikami analiz dyskursu odnoszącego się do tej samej problematyki, ale opierającego się na innych źródłach (innej próbie). W praktyce może być trudna do realizacji, bo oznacza:

- przeprowadzenie analizy dotyczącej tego samego problemu jednakże na innych źródłach (na innej próbie badawczej)⁶ lub
- sięgnięcie do wyników badań już przeprowadzonych przez innych/e badaczy/ki⁷, pamiętając jednak, że wnioski tam sformułowane zależą również od kontekstu społecznego, w którym powstał dany dyskurs.

W przypadku wyboru drugiego rozwiązania istotne wydaje się po zostanie w kręgu krytycznych podejść do analizy dyskursu. Ze względu na problematykę i zadania stawiane przed KAD zapewni to porównywalność wniosków, ułatwi poszukiwanie związków. Jednocześnie różnorodność po-

⁶ W rezultacie chodzi tu o triangulację danych.

⁷ Tu z kolei, dochodzi do triangulacji badaczy/ek, a co za tym idzie – często także – teorii i metod.

dejsć występujących w ramach KAD (odmienne zaplecze teoretyczne, a co za tym idzie – odmienne metody) może znacznie wzbogacać perspektywę widzenia określonych problemów, zwracać uwagę na te aspekty, które zostały pominięte przez badacza/kę. Należy jednak podkreślić, że poszukiwanie związków (lub stwierdzenie ich braku) między wynikami różnych badań musi uwzględniać kontekst społeczny, w którym dany dyskurs został wytworzony.

Trzeci i czwarty poziom to odwołanie się do tzw. teorii średniego zasięgu oraz wielkich teorii. Chodzi zatem o usytuowanie analiz w kontekście określonych ram instytucjonalnym, a następnie szerszego kontekstu społecznego, politycznego i historycznego, w którym działania dyskursywne mają miejsce (Wodak 2008, s. 193; Meyer 2001, s. 29, Wodak 2001a, s. 67), a w rezultacie wyjaśnianie, interpretację kształtu danego dyskursu w kontekście socjo-polityczno-historycznym oraz teoretycznym.

Kolejność wyżej zaprezentowanych poziomów, wyznaczona logiką od szczegółu do ogółu – podczas faktycznych czynności badacza/badaczki – ma tylko takie znaczenie, że wszystkie te poziomy kontekstu powinny zostać uwzględnione. Istotne jest stałe „przełączanie” się między nimi i ocena danych z różnych perspektyw. Zdaniem Wodak ma to minimalizować ryzyko stronniczości, bycia tendencyjnym (Meyer 2001, s. 30), zapewnić triangulację⁸ teoretyczną (Meyer 2001, s. 29):

Relacja między językiem a społeczeństwem

Relacja ta w ramach KAD nie jest ujmowana w kategoriach prostej determinacji, a raczej pośrednictwa (Meyer, 2001, s. 15–16). Język konstruuje świat społeczny i jednocześnie jest przezeń konstruowany. Różnice w sposobie postrzegania tej relacji wiążą się jednak z zapleczem teoretycznym stojącym za określonymi badaczami/badaczkami, a co za tym idzie z definiowaniem pojęcia „dyskurs”. U podstaw KAD leży jednak założenie, że dyskurs jest nieodłącznym elementem świata społecznego, jest siłą sprawczą w konstrukcjach społecznych (Fairclough, Duszak 2008, s. 16). KAD zakłada, że dyskurs jest istotny dla wyjaśniania świata społecznego.

⁸ Analiza programu badawczego HAD (Wodak 2008, s. 194) wskazuje, że w ramach tego podejścia istotne znaczenie przypisuje się również triangulacji danych, badaczy, teorii, metod (Rubacha 2008, s. 87–88; Flick 2011, s. 75–128).

Inkorporacja lingwistycznych kategorii do analizy

Zapewnienie tzw. lingwistycznej powierzchni jest istotne dla badań prowadzonych w perspektywie KAD (Meyer 2001, s. 15–16). Jest to wymóg dość trudny do spełnienia, choć należy podkreślić, że nie oznacza konieczności prowadzenia pogłębionych badań z dziedziny językoznawstwa. Niemniej jednak zadanie to może być trudne dla wielu badaczy i badaczek. Warto zatem przyjrzeć się różnym rozwiązaniom stosowanym na gruncie KAD. Przykładem są tu: socjosemantyczny inwentarz sposobów reprezentacji aktorów społecznych, skonstruowany przez Theo van Leeuwena i szczegółowo opisany w książce *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis* (2008, s. 23), czy strategie dyskursywne wyróżnione przez Ruth Wodak i Martina Reisigla (Reisigl, Wodak 2001; Reisigl 2010; 2011, s. 150–183).

Wypełnienie powyższego założenia KAD wiąże się ściśle z kolejnym. Interdyscyplinarność zespołów badawczych, połączenie językoznawstwa z różnymi dyscyplinami naukowymi to rozwiązanie, które pozwala na koncentrację na problematyce społecznej z jednoczesnym zachowaniem lingwistycznej analizy.

Interdyscyplinarność

KAD to „podejście konstytutywnie zorientowane na dialog interdyscyplinarny i współpracę z różnymi działami nauk społecznych [...]” (Fairclough, Duszak 2008, s. 13). Jak pisze Norman Fairclough, w odniesieniu do KAD można mówić o „transdyscyplinarności” (Fairclough 2005, cyt. za: Fairclough, Duszak 2008, s. 13). Owa transdyscyplinarność oznacza taką relację między dyscyplinami, która nie tylko umożliwi rekontekstualizację kategorii i metod jednej dyscypliny w innej, ale także transformowanie kategorii i metod istniejących w danej dyscyplinie na skutek tworzenia ich spójnej relacji z kategoriami i metodami, które uległy rekontekstualizacji (Fairclough, Duszak 2008, s. 13).

KAD – poziom społeczny

KAD to nie tylko perspektywa badawcza. To grupa naukowców powstała we wczesnych latach 90. XX wieku. Jak pisze Ruth Wodak, KAD istniała oczywiście wcześniej, ale nie w wymiarze międzynarodowej, heterogenicznej i ściśle powiązanej grupy naukowej. Bezpośrednim wydarzeniem, które do-

prowadziło do jej powstania, było sympozjum naukowe na Uniwersytecie w Amsterdamie w styczniu 1991 r., dzięki któremu Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen oraz Ruth Wodak mieli możliwość przedyskutowania teorii i metod analizy dyskursu, a zwłaszcza KAD, skonfrontowania różnych podejść (Wodak 2001, s. 4). To właśnie pokłosiem tego wydarzenia oraz dalszej współpracy było wypracowanie różnic i podobieństw, a w konsekwencji stworzenie ścieżki programowej, która łączy różne podejścia teoretyczne i szkoły (Wodak 2001, s. 4). Jak wskazuje Wodak, istotne znaczenie dla powstania grupy miało także założenie przez Teuna van Dijka w 1990 r. czasopisma „Discourse and Society” i publikacja kilku ważnych książek, jak: *Language and Power* Normana Fairclougha w 1989 r., *Language, Power and Ideology* autorstwa Ruth Wodak w 1989 r. czy *Prejudice and Discourse* Teuna van Dijka w 1984 r. (Wodak 2001, s. 4).

Tabela 1. Zróżnicowanie podejść w ramach KAD ze względu na teoretyczne ugruntowanie.

Imię i nazwisko badacza/ badaczki	Ogólne określenie podejścia	Teoretyczne zaplecze/ ugruntowanie teoretyczne
Siegfried Jäger	Podejście społeczne	Teorie społeczne Michela Foucaulta; teoria aktywności Aleksieja Leontiewa społeczny konstruktivism Ernesto Laclau
Teun van Dijk	Podejście socjo-psychologiczne, socio-kognitywne	Teoria socjokognitywna; psychologia kognitywna
Ruth Wodak, Martin Reisigl	Podejście dyskursywno-historyczne zwane historyczną analizą dyskursu (HAD) ¹	Teoria argumentacji, retoryka, lingwistyka systemowo-funkcjonalna; teorie społeczne Michela Foucaulta, Pierre’a Bourdieu i Niklasa Luhmanna
Norman Fairclough	Tekstualnie zorientowana analiza (TODA – Textually Oriented Dis- course Analysis)	Teorie lingwistyczne Michaela Hallidaya i Michaila Bachtina; teorie społeczne Michela Foucaulta i Pierre’a Bourdieu
Ron Scollon	Mikrosocjologiczne podejście (MDA – Mediated Discourse Analysis)	Filozofia krytyczna Immanuela Kanta, filozofia Kitaro Nishidy, teorie Gregory’ego Batesona i Pierre’a Bourdieu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Meyer, 2001.

Wyróżnione przez Michaela Meyera poziomy różnicujące podejścia w ramach KAD dają podstawę do wniosku, że poszczególne podejścia w ra-

mach KAD wykazują różnice nie tylko w zakresie przyjmowanej bazy teoretycznej, ale też w aspekcie osobowym. W związku z tym Meyer dokonuje przeglądu zasadniczych podejść, łącząc je z określonymi nazwiskami badaczy/badaczek (Meyer 2001, s. 20–29). Krótką charakterystykę uwzględniającą jedynie⁹ teoretyczne ugruntowanie poszczególnych podejść przedstawia tabela 1.

Różnice między poszczególnymi podejściami są ważne, bo nadają specyficzny rys badaniom prowadzonym w ich obrębie. Mimo to wszystkie mieszczą się w ramach krytycznej analizy dyskursu i spełniają jej zasadnicze założenia.

Badania dyskursu w polskiej pedagogice

W polskiej pedagogice, jak twierdzi Helena Ostrowicka, mamy już do czynienia z instytucjonalizacją badań nad dyskursem (2014, s. 53). Jako przejawy tego stanu rzeczy uznaje się: publikację cyklu *Nieobecne Dyskursy* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego, obecność pojęcia i kategorii „dyskurs edukacyjny” i „dyskurs” w encyklopediach i podręcznikach akademickich w zakresie pedagogiki, spostrzeganie pedagogiki jako dyscypliny dyskursywnej (Nowak-Dziemianowicz 2011, s. 315–346), upowszechnienie pojęcia „dyskurs edukacyjny” jako przedmiotu badań/obszaru wiedzy, zarówno w ramach definicji leksykalnej pedagogiki, jak i w pracach badawczych z tego zakresu, tematykę i problematykę rozpraw doktorskich i habilitacyjnych, będących podstawą awansu naukowego w zakresie pedagogiki (Ostrowska 2011, s. 120–124; 2014, s. 54). Ostrowicka wskazuje również na trzy ujęcia (sposoby rozumienia) dyskursu edukacyjnego:

- ujęcie archeologiczne – nawiązujące do tradycji Michela Foucaulta, w którym zasadniczym przedmiotem zainteresowania badaczy jest wiedza, czyli kategorie, przedmioty, modalności i tematy obecne w praktykach dyskursywnych;
- ujęcie instytucjonalne, w którym dyskurs edukacyjny rozumiany jest jako „dyskurs szkolny obejmujący całość praktyki komunikacyjnej uczestników szkolnej rzeczywistości”;
- ujęcie interakcyjne – nawiązujące do interakcjonizmu symbolicznego Georga H. Meada, teorii dramaturgicznej Ervinga Goffmana, a także

⁹ Meyer analizuje również różnice w zakresie zbierania, operacjonalizowania i analizowania danych w ramach poszczególnych podejść (Meyer 2001, s. 20–29).

teorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa, określające dyskurs edukacyjny jako wymianę komunikatów w procesie edukacyjnym, rozumianym w sensie szerokim¹⁰ (Ostrowicka 2014, s. 57–61).

Powyższe ujęcia wskazane przez autorkę nawiązują do definicji dyskursu edukacyjnego zamieszczonej w pedagogicznym leksykonie PWN (Milerski, Śliwerski 2000) oraz w późniejszych rozważaniach Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (2008, s. 236–241). Urszula Ostrowska natomiast konstruuje zasady, których przestrzeganie jest wymagane w przypadku podejmowania badań odnoszących się do któregośkolwiek z proponowanych ujęć dyskursów edukacyjnych:

- ustalenie kwestii definicyjnych dotyczących dyskursu (co jest, a co nie jest dyskursem w edukacji lub o edukacji);
- spośród bogactwa różnorodnego zaplecza nauk humanistycznych i społecznych określenie podstaw teoretycznych badań dyskursu w edukacji lub o edukacji, uwzględniającej płaszczyznę deskryptywno-wyjaśniającą, normatywną oraz pragmatyczną jako formę zaangażowanej praktyki społecznej/edukacyjnej, działalności nastawionej na zmianę rzeczywistości możliwą w trakcie przeprowadzania badań, nie tylko *ex post facto*;
- w odróżnieniu od podejścia *stricte* lingwistycznego, przypisywanie istotnej roli orientacji aksjologicznej, mocno zakorzenionej w procesach edukacyjnych, oraz zaangażowaniu badacza przyjmującego określone stanowisko wobec badanych zjawisk (Ostrowska, 2011, s. 122–123).

Autorka twierdzi, że największe kontrowersje może wywoływać zasada pierwsza, ponieważ problemem jest kwestia tego, co ma stanowić przedmiot badania w obszarze dyskursu w edukacji lub o edukacji, lub dyskursu pedagogicznego. Wątpliwości te autorka rozpatruje niejako w dwóch aspektach;

1. Pierwszy jest związany z rozszerzaniem pojęcia „dyskurs”¹¹. Nie ulega wątpliwości, że to ważna kwestia. O ile dopuszczalne – w moim przekonaniu – jest stosowanie pojęcia dyskurs w rozumieniu (za) szerokim w języku potocznym, o tyle zdecydowanie nie do przyjęcia jest taka praktyka w języku naukowym. Konsekwencją tego jest „wyjałowienie” tego terminu. Oczywiście zdecydowana większość naukowców (nie tylko ci, którzy zajmują się jego analizą) doskonale wie, czym jest dyskurs. Praktyki nieuzasadnionego i akceptowalnego rozszerzania tego pojęcia tworzą jednak mylne przekonanie o tym, czym *de facto* zajmują się badacze i badaczki reprezentujący podejście

¹⁰ Autorka nawiązuje tu do modelu dziesięciościanu edukacyjnego Zbigniewa Kwiecińskiego (1992) oraz pogrupowania jego procesów składowych zaproponowanego przez Teresę Hejnicką-Bezwińską (2008)

¹¹ Zob. również Szacki, 2002, s. 205.

dyskursywne, a w konsekwencji – czym się ono różni od analiz innego typu. Odrębną kwestią jest natomiast to, że także w obszarze naukowym termin „dyskurs” nie ma jednej definicji. Wydaje się jednak, że nie jest to kwestia odosobniona w naukach humanistycznych i społecznych. Rozumienie określonych terminów i pojęć, często kluczowych, związane jest z przyjmowaną przez badaczy i badaczki perspektywą teoretyczną. Nie zmienia to jednak faktu zasady skonstruowanej przez Ostrowską. W przypadku posługiwania się pojęciem dyskursu na płaszczyźnie naukowej konieczne jest zdefiniowanie tego pojęcia, co powinno pozostawać w związku z przyjętą perspektywą teoretyczną.

2. Drugi aspekt, który porusza Ostrowska, wiąże się w zasadzie z interpretacją dyskursu jako zdarzenia interakcyjnego. W myśl tego autorka zastanawia się, czy np. w przypadku wykładu kursowego, w którym chodzi o zwykłe „przekazanie” zasobu informacji studentom, mamy do czynienia z dyskursem czy nie (Ostrowska 2011, s. 123–124). Jeżeli zgodnie z pierwszą zasadą zdefiniujemy dyskurs lub przyjmujemy jego określoną definicję, problem polegający na rozstrzygnięciu tego, co dyskursem jest, a co nie, powinien zostać rozwiązany. Na przykład według Ruth Wodak dyskurs jest pojęciem szerszym niż tekst i gatunek (*genre*). Jak pisze autorka, „dyskurs zakłada istnienie wzorców i wspólnych cech w ramach wiedzy i struktur”, zaś „tekst¹² jest konkretną, unikatową realizacją dyskursu”. Z kolei „teksty należą do gatunków” (Wodak, 2011, s. 18). Idąc tym tropem, dyskurs dotyczący np. statusu naukowego pedagogiki może być realizowany za pomocą rozmaitych gatunków (np. wykłady „różnego typu – zarówno te, które są kierowane do studentów i studentek, jak i te, których odbiorcami są przedstawiciele i przedstawicielki »świata nauki«”, debaty, dyskusje „różnego charakteru; naukowe, publiczne, polityczne oraz między różnymi uczestnikami”, artykuły, książki itd.). Każdy z tych gatunków może „dysponować” licznymi tekstami. Analiza tych tekstów umożliwia rekonstrukcję wiedzy na temat jakiegoś aspektu rzeczywistości. O określonym dyskursie możemy wnioskować na podstawie analizy wspólnych cech, relacji dotyczących różnych tekstów (Lemke 1995, s. 7 ni, cyt. za: Wodak 2011, s. 18).

Powyższy sposób rozumienia i porządkowania określonych pojęć i wynikające stąd metodologiczne implikacje są jednak tylko jedną z możliwych ścieżek teoretycznych. Istotny jest jednak wybór tej ścieżki. Pozwala on bowiem na rozstrzygnięcie podstawowych problemów definicyjnych, mających istotne znaczenia dla metodologii badań.

¹² Nie chodzi tu wyłącznie o tekst pisany.

A zatem, odnosząc się raz jeszcze do pierwszej zasady skonstruowanej przez Ostrowską, wymaganej przy podejmowaniu analizy dyskursów edukacyjnych i dokonując jej poszerzenia, istotne jest ustalenie pojęcia dyskursu, które jak wskazałam wcześniej, wynika z przyjętej perspektywy badawczej i które pozostaje w relacji z innymi pojęciami, zwłaszcza takimi, które w języku potocznym mogą być utożsamiane z dyskursem¹³. Idąc tropem wcześniej podanego przykładu koncepcji Wodak, ustalenie hierarchicznie nadrzędnej pozycji pojęcia dyskursu pozwala na określenie spektrum gatunków, a potem tekstów, które mogą tworzyć ów dyskurs, a następnie dobrania/określenia próby badawczej (korpusu badawczego), poprzedzając to określeniem sposobu owego doboru. Jest to zabieg konieczny również dlatego, by dobór (korpusu badawczego) był świadomy, tzn. wynikający z problemów badawczych, a nie ograniczony błędnym wnioskiem wynikającym z niezrozumienia podstawowych pojęć.

Zasada druga, sformułowana przez Ostrowską, właściwie łączy się z pierwszą w zakresie wyboru określonego zaplecza teoretycznego. Kwestia zaangażowania badacza/badaczki, wskazywana w ramach zasady drugiej i trzeciej, wynika natomiast z samego przyjęcia perspektywy krytycznej, w którą wpisana jest KAD.

Należy podkreślić, że prowadzenie badań w perspektywie KAD wymaga od badaczy i badaczek spełnienia tych samych warunków, przestrzegania tych samych zasad/założeń niezależnie od dyscypliny naukowej. Tak samo wymaga to od nich zaangażowania, koncentracji na określonym problemie (a nie – na dyskursie samym w sobie), analizy kontekstu, odwołania się do idei pośredniczenia między językiem a społeczeństwem, inkorporacji lingwistycznych kategorii do analizy oraz interdyscyplinarności¹⁴.

Zastosowanie KAD w badaniach pedagogicznych ma swoje uzasadnienie zwłaszcza w obrębie pedagogiki krytycznej. Jeżeli przyjrzymy się zadaniom i podstawowym założeniom tej orientacji w myśleniu o edukacji (zob. np. Szkudlarek, 2003, s. 363–377), to dojdziemy do wniosku, że KAD sięga do tego samego zaplecza teoretycznego. KAD wpisuje się przede wszystkim w aspekt diagnostyczny pedagogiki krytycznej. Jak pisze Tomasz Szkudlarek, pedagogika krytyczna „szuka jak najbardziej adekwatnej diagnozy me-

¹³ Na temat relacji między pojęciami „tekst”, „wypowiedź”, „dyskurs” – zob. też Ostrowska H. 2012, s. 55.

¹⁴ Konsorcjum naukowe *Analiza dyskursu* utworzone w 2012 roku jest przykładem „transdyscyplinarnego” przedsięwzięcia koncentrującego badaczy i badaczki z różnych dyscyplin naukowych (w tym – z pedagogiki) w celu podejmowania wspólnych badań – zob.: <http://analizadyskursu.pl/>.

chanizmów dominacji i przemocy wpisanych w funkcjonowanie instytucji edukacyjnych (a szerzej – społecznych i kulturowych praktyk nad umysłami i zachowaniami ludzi)” (2003, s. 366). Ale zadaniem pedagogiki krytycznej jest także projektowanie działań edukacyjnych, które „miałyby szanse przyczynić się do zwiększenia zakresu indywidualnej i zbiorowej wolności” (Szkudlarek, 2003, s. 366). I w tym punkcie KAD ma także „coś do powiedzenia”. Według Ruth Wodak wspomniany komponent prognostyczny, w którym chodzi o opracowanie wniosków, wskazówek do zmiany, jest zasadniczy (2008, s. 188–189). Wnioski i rekomendacje wypracowane w ramach KAD mogą być przecież bazą do proponowania zmian w obszarze edukacji.

Zastosowanie KAD w badaniach pedagogicznych wiąże się także z ujmowaniem pedagogiki jako dyscypliny dyskursywnej. Jak pisze Mirosława Nowak-Dziemianowicz:

Pedagogika bada świat znaczeń, bada szczególnie rodzaj praktyki społecznej, jaką jest wychowanie. Robi to zawsze w kontekście kultury, czasu i miejsca, czyli historii. Robi to ze świadomością współuczestnictwa podmiotów w tym konstruowaniu. Każdorazowo uzgadnia – konstruuje swój przedmiot badań – nie redukując tym samym możliwych w tym aspekcie ujęć. Właśnie dlatego można ją nazwać dyscypliną dyskursywną (Nowak-Dziemianowicz 2011, s. 316).

Uzasadniając tezę o dyskursywnym charakterze pedagogiki, autorka analizuje dwa problemy: kształcenie nauczycieli i rodzinną socjalizację do ról związanych z płcią. W obu przypadkach czyni to w perspektywie KAD. W konkluzji stwierdza, że podejście dyskursywne do pedagogiki i zastosowanie KAD pozwala na głębszą analizę i opis badanego fragmentu rzeczywistości, ale także ujawnianie różnych aspektów i praktyk, które są maskowane. To w konsekwencji umożliwia, zdaniem autorki, emancypację (Nowak-Dziemianowicz 2011, s. 345).

Praktyczne zastosowanie KAD w badaniach pedagogicznych na przykładzie podejścia Ruth Wodak

Nie jest możliwe prześledzenie całej procedury zastosowania wybranego w ramach KAD podejścia w niniejszym opracowaniu. Niemniej jednak istotne wydaje się chociażby wskazanie jej podstawowych elementów na wybranym przykładzie, który zostanie omówiony przy wykorzystaniu podejścia reprezentowanego przez Ruth Wodak.

Podstawą jest problem badawczy i to on implikuje określoną orientację badawczą, a co za tym idzie – określone metody zbierania i analizy danych (Rubacha, 2008). Jak pisałam wcześniej, badania mieszczące się w nurcie KAD koncentrują się na ujawnianiu ukrytych sensów, relacji władzy, na rekonstrukcji wiedzy tworzonej przez dyskurs.

Zakładając, że badania, które podejmujemy, wpisują się w rekonstrukcję społecznej wiedzy na temat edukacji dorosłych, przykładowy problem badawczy może brzmieć następująco: Jakie funkcje i zadania edukacji dorosłych można zrekonstruować na podstawie analizy dyskursu(ów)? Sformułowanie problemu jest skutkiem przyjęcia określonych założeń na poziomie makro, jak i na poziomie tzw. teorii średniego zasięgu. W naszym przypadku, na poziomie mezo będzie to przede wszystkim analiza teoretycznych podstaw edukacji dorosłych.

Następnie musimy określić, o jaki obszar dyskursu(ów) nam chodzi. W tym momencie ważne jest to, by zdecydować, jakie pojęcie dyskursu przyjmujemy za obowiązujące. To pozwoli nam na określenie możliwych wymiarów dyskursu dotyczącego edukacji dorosłych oraz na uporządkowanie relacji między takimi pojęciami jak np. tekst i dyskurs. Jeżeli przyjmujemy podejście do KAD reprezentowane przez Wodak, to po określeniu wymiarów dyskursu możemy także sprecyzować gatunki, które są tu obecne. Na przykład jednym z wymiarów tego dyskursu będzie dyskurs medialny. Ale i tu, biorąc pod uwagę specyfikę metod zbierania i analizy danych, możemy wskazać różne typy mediów, a w ich ramach – różne gatunki. Jeżeli przykładowo skoncentrujemy się na dyskursie prasowym, to mamy tu do czynienia z artykułami w gazetach i czasopismach, krótkimi informacjami, poradami, ogłoszeniami, reklamami. Warto zwrócić uwagę, że często obok tekstu pisanego obecny jest tu materiał wizualny (rysunki, fotografie, ikonografia itp.). Musimy więc dokonać określonych wyborów, by w rezultacie określić próbę badawczą/korpus badawczy¹⁵.

Możliwe jest oczywiście pójście zupełnie inną drogą i próba rekonstrukcji funkcji i zadań edukacji dorosłych np. na podstawie dokumentów polityczno-oświatowych. Przy budowaniu korpusu badawczego możemy sięgnąć wówczas do ustaw, rozporządzeń, uzasadnień konstruowanych w przypadku wprowadzania nowych aktów prawnych, strategii, zaleceń, rekomendacji itp. zarówno tych tworzonych na poziomie krajowym, jak i europejskim, międzynarodowym.

¹⁵ Więcej na temat metod budowy korpusu badawczego – Mautner 2011, s. 59–62.

Po ustaleniu interesującego wymiaru dyskursu oraz wyborze dotyczącym gatunku(ów), należy dokonać wyboru określonych „tekstów”. Konieczna jest przy tym wstępna selekcja tych tekstów, po to by badana próbka była w miarę „nasycona”, tzn., żeby kolejne teksty nie przynosiły już nowych reprezentacji (Mautner 2011, s. 59). Utworzone w ten sposób korpusy badawcze (próby) mają specyficzne właściwości. Ich specyfika podyktowana jest przede wszystkim gatunkiem/gatunkami, który(e) został(y) wybrany(e). Gatunki implikują nie tylko odmienny repertuar w zakresie sposobów analizy, ale dają także różne możliwości, jeżeli chodzi o potencjalne wnioski. Ważne jest bowiem to, kto tworzy dyskurs. I tak, analiza dokumentów polityczno-oświatowych nie pozwala na analizę relacji między aktorami społecznymi, a zatem nie zrekonstruujemy na jej podstawie np. wizerunku dorosłego uczącego się, co mogłoby być cenne w kontekście rozwiązania problemu głównego. Daje natomiast możliwość ustalenia modelu dyskursu tzw. oficjalnego w tym obszarze. Na jej podstawie możemy się dowiedzieć, jakie funkcje edukacji dorosłych dominują w dyskursie na poziomie państwowym czy np. europejskim. Odsłonić to, co jest tam rzeczywiście eksponowane, a co zostało wykluczone? Taka wiedza jest istotna, bo rzutuje na inne dyskursy. Dzięki temu możemy próbować odczytać, czy inne dyskursy, np. medialny prasowy wpisują się w dyskurs oficjalny czy też są do niego opozycyjne. A może np. stwarzają pozory „zgodności” lub „opozycyjności”, ale w rzeczywistości nie są tym, czym się wydają.

Po utworzeniu korpusu badawczego (próby)¹⁶, dokonujemy wstępnej analizy. Ustalamy główne tematy dyskursu, a następnie doprecyzowujemy problemy badawcze i ustalamy kategorie analizy. Ustalamy także metodę analizy tekstów, sięgając do tego, co zostało już wypracowane w ramach różnych podejść mieszczących się w KAD lub tworząc własne rozwiązania. Należy jednak pamiętać o zachowaniu „powierzchni lingwistycznej” prowadzonych badań.

Wreszcie przechodzimy do pierwszego poziomu analizy – tzw. analizy wewnętrznej. Opiera się ona na badaniu poszczególnych tekstów. W przypadku podejścia prezentowanego przez Reisigla i Wodak analiza ta może się koncentrować na badaniu użytych strategii dyskursywnych i środków językowych, które służą osiągnięciu celu danej strategii¹⁷. Zarówno opis strategii,

¹⁶ Należy podkreślić, że podjęcie kolejnego kroku w procedurze badawczej nie oznacza w tym przypadku braku możliwości „dobrania” kolejnych tekstów do badania. Może się bowiem okazać, że ustalona próbka nie jest wystarczająco „nasycona” (Mautner 2011, s. 59).

¹⁷ Badanie strategii dyskursywnych możliwe są jedynie przy tych „tekstach”, które mają wymiar werbalny.

jak i przykłady badania zostały wyartykułowane w kilku miejscach przez Reisigla i Wodak (Reisigl 2010, 2011, Reisigl, Wodak 2001, Wodak 2008). W kontekście podanego tu jako przykład problemu badawczego możemy poszukiwać odpowiedzi np. na następujące pytania: Jakie funkcje i zadania edukacji dorosłych są wskazywane w badanych tekstach? Jakie cechy się im przypisuje? Czy są wartościowane? Jakie argumenty są stosowane w przypadku wartościowania? Ten etap ma charakter opisowy i od strony praktycznej może być dokumentowany w następujący sposób:

Tabela 2. Przykład dokumentowania opisu analizy na poziomie wewnętrznym

Tekst 1			
Fragment tekstu	Zastosowana strategia dyskursywna	Środki językowe użyte w celu osiągnięcia celu strategii	Komentarz/notatki
Kategoria analityczna A			
Kategoria analityczna B			
Tekst 2			
Fragment tekstu	Zastosowana strategia dyskursywna	Środki językowe użyte w celu osiągnięcia celu strategii	Komentarz/notatki
Kategoria analityczna A			
Kategoria analityczna B			

Źródło: opracowanie własne.

Jeżeli w ramach podejmowanych badań wyróżnimy kilka kategorii analizy, wówczas analizujemy użycie strategii dyskursywnych odrębnie dla każdej kategorii (tabela 2).

Dogłębna analiza poszczególnych tekstów pozwala w rezultacie na zrekonstruowanie dyskursu(ów) w ramach interesującego nas problemu. Rekonstrukcja ta nie powinna jednak w moim przekonaniu polegać na zwykłym podsumowaniu tego, co wynika z poszczególnych tekstów. Istnieje wtedy zbyt duże ryzyko, że dokonując pewnych uogólnień, pominiemy elementy mogące znacząco modyfikować wnioski. W badaniach, które przeprowadziłam, zastosowałam autorską metodę, która pozwoliła na zrekonstruowanie modelu dyskursu, zachowując cechy wspólne i jednocześnie nie pomijając różnicowania (Kopińska, 2017). Na podstawie badania strategii dyskursywnych używanych w konkretnych tekstach dokonałam ich analizy sekwencyjnej. Inaczej rzecz ujmując, w ramach tego kroku chodzi o odpowiedź na szczegółowe pytania badawcze na podstawie konkretnego tekstu, przy zachowaniu jego wewnętrznej logiki¹⁸. Jest to konieczne, zwłaszcza w przypadku tekstów bardzo „bogatych”, ponieważ limituje uproszczenia, które mogą tu wystąpić. Pozwala jednocześnie na zobrazowanie „dyskursu”¹⁹ w ramach konkretnego tekstu. Dopiero po przeanalizowaniu w ten sposób wszystkich badanych tekstów, możliwe jest budowanie modelu(i) dyskursu(ów). W sposób uproszczony ilustruje to rys. 1.



Rysunek 1. Schemat budowania modelu dyskursu na podstawie analizy tekstów
Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z rysunkiem 1, jeżeli rekonstruując dyskurs na temat funkcji edukacji dorosłych i dysponując przy tym próbą składającą się z trzech teks-

¹⁸ Istotna jest przy tym jeszcze jedna uwaga. Nawet gdy analizujemy tekst pisany, ważne jest również zwrócenie uwagi na elementy pozajęzykowe tworzące bezpośredni kontekst (np. czy jest to tekst w jakiś sposób wyróżniony graficznie, czy też wydzielony strukturalnie, opatrzony specjalnym nagłówkiem, tytułem, czy np. tekst poboczny, na marginesie, uzupełniający).

¹⁹ Wykorzystuję tu cudzysłów, ponieważ w rozumieniu przeze mnie przyjętym nie chodzi tu *de facto* o dyskurs.

tów, doszlibyśmy do wniosku, że wszystkie teksty wskazują na jedną określoną funkcję tej edukacji (X), wówczas możemy wskazać na jeden z elementów dyskursu rekonstruowanego na podstawie badanych tekstów. Inaczej mówiąc to, co charakterystyczne dla wszystkich tekstów, stanowi element wynikającego z nich dyskursu. Sprawą oczywistą jest jednak to, że w ramach prowadzonych badań spodziewamy się różnic między tekstami. Rysunek 1 pokazuje przykładową różnicę między tekstami 1, 2 a 3. Taka sytuacja musi mieć swoje odbicie w rekonstruowanym modelu dyskursu, aczkolwiek nie bez znaczenia pozostaje fakt, że określony model dyskursu jest reprezentowany przez większą liczbę tekstów niż inny. Ma to istotne znaczenie dla wniosków, bo może prowadzić np. do konkluzji o dominującej roli danego dyskursu. Nie można oczywiście takiego wniosku wysnuć na podstawie trzech tekstów. Nadto trzeba mieć na uwadze wskazywaną już wcześniej kwestię doboru próby. Uzasadnieniem dla wniosku o dominacji danego dyskursu może być zatem fakt, że dysponujemy próbą „zamkniętą”, tzn. dokonaliśmy analizy wszystkich tekstów z danego obszaru. Innym uzasadnieniem może być fakt, że dobór nowych tekstów do korpusu, nic nie zmienia w uzyskiwanych wynikach, czyli, że korpus osiągnął już „nasylenie”.

Rysunek 1 jest uproszczonym schematem przykładowego postępowania prowadzącego do rekonstrukcji modelu dyskursu(ów). Należy pamiętać, że podczas procesu badawczego mamy zwykle do czynienia z kilkoma kategoriami analitycznymi. Dobrym rozwiązaniem jest rekonstrukcja modelu dyskursu w odniesieniu do każdej z tych kategorii. Poszczególne modele odnoszące się do konkretnych kategorii analitycznych mogą zostać w końcowej fazie połączone w jeden. Ze względu na skomplikowanie może okazać się, że zabieg taki nie jest potrzebny, choć same wnioski wymagają rzecz jasna syntezy.

Rekonstrukcja modelu dyskursu nie kończy procesu. Kolejnym krokiem jest interdyscyplinarna analiza dyskursu. W praktyce oznacza ona przeprowadzenie analizy odnoszącej się do tego samego problemu badawczego, ale na innym korpusie badawczym lub sięgnięcie do przeprowadzonych już analiz w tym zakresie.

Wszystkie uzyskane wyniki musimy odnieść do bezpośredniego kontekstu powstania dyskursu, kontekstu instytucjonalnego, pedagogicznego (w odniesieniu do naszego przykładu – andragogicznego), socjologicznego, a następnie – do szerszego kontekstu społecznego, politycznego, historycznego. To tu wracamy do tych teorii, które legły u podstaw sformułowania problemu badawczego i interpretujemy dane w ich kontekście. I to dopiero

w tym miejscu²⁰ możliwe jest rozwiązanie postawionego problemu badawczego. Zrekonstruowany wcześniej model dyskursu jest zatem ważnym i niezbędnym elementem tego procesu, ale to nie dyskurs sam w sobie stanowi centrum naszej uwagi, tylko problem, którego rozwiązanie ma określone konsekwencje dla dyscypliny i pozwala na „prognozę”, czyli wnioski i propozycje co do ewentualnych zmian.

Zakończenie

Zróznicowanie podejść w obrębie krytycznej analizy dyskursu, obecne także w przykładach polskich badań pedagogicznych, może sugerować dowolność zarówno w zakresie ramy teoretycznej, jak i metodologii. Ten wniosek jest prawdziwy, ale tylko częściowo. Po pierwsze, rzeczywiście wybór tu jest możliwy, choć konieczne jest zachowanie podstawowych założeń tej grupy podejść. Po drugie, wybór na poziomie makroteorii i „teorii średniego zasięgu” rodzi określone implikacje dla teorii dyskursu, a to z kolei ma swoje następstwa dla metodologii. Istotne są zatem konsekwencje dokonywanych wyborów, zwłaszcza na poziomie programowym. Ważna jest również świadomość istnienia różnorodnych podejść w ramach KAD. Umożliwia to bowiem wybór na poziomie społecznym. Wprawdzie nie jest on konieczny, ale zapobiega „wyważaniu otwartych drzwi”, zwłaszcza, że za konkretnymi podejściami stoją również określone propozycje metodologiczne. Pokazałam to, konstruując praktyczne wskazówki metodologiczne na przykładzie podejścia reprezentowanego przez Ruth Wodak. Należy jednak pamiętać, że zgodnie z założeniami bazowymi KAD „środkiem ciężkości” jest tu problem społeczny i związane z nim aktywne zaangażowanie. W kontekście badań pedagogicznych szczególnego podkreślenia wymaga natomiast wymóg zachowania „lingwistycznej powierzchni”, co pozostaje spójne z postulatem rekontekstualizacji kategorii i metod z jednej dyscypliny do drugiej, a w praktyce może (ale nie musi) być zapewnione przez interdyscyplinarność zespołów badawczych.

²⁰ Proces badawczy jest przeze mnie opisywany jako ciąg następujących po sobie zdarzeń, ale podyktowane jest to jedynie klarownością wypowiedzi. W praktyce, jak wcześniej pisałam, następuje stałe „przełączanie się” między poszczególnymi „krokami”, choć w ramach przygotowywania pisemnej wersji opisu badań, może to mieć postać bardziej „uporządkowaną”.

Bibliografia

- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Fairclough, N. (2005), *Critical Discourse Analysis in Transdisciplinary Research*, [w:] W: Wodak R., Chilton P. (red.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*, John Benjamins, Amsterdam, s. 53–70.
- Fairclough, N., Duszak, A. (2008). *Wstęp: krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy*. W: A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jabłońska B. (2013), *Krytyczna analiza dyskursu w świetle założeń socjologii fenomenologicznej (dylematy teoretyczno-metodologiczne)*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 9, nr 1, s. 48–61, www.przegladsocjologiijakoosciowej.org, dostęp: 2015.10.05.
- Kopińska, V. (2014). *Key Civic Competences: Between Modern and Postmodern Perspectives*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(70), s. 49–61
- Kopińska V. (2017). *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK (praca w druku).
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Edytor.
- Lemke, J. (1995). *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*, Londyn: Taylor & Francis.
- Luke, A. (1995–1996). *Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis*. W: M. Apple (red.), *Review of Research in Education*, t. 21, Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Mautner G. (2011). *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*. W: W: Wodak R., Krzyżanowski M. (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Tłum. D. Przepiórkowska, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 51–83
- Meyer, M. (2001). *Between theory, method and politics: positioning of the approaches to CDA*. W: Meyer M., Wodak R. (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications Ltd., EBSCO Publishing : eBook Academic Collection (EBSCOhost) – printed on 7/19/2015 2:01 PM via Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, s. 14–31.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). *Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości*. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenie*

- nie i transgresja. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 315–346.
- Ostrowicka, H. (2014). *Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu*, „Forum Oświatowe” 2(52), s. 47–68, Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/228>, dostęp: 2015.07.18.
- Ostrowska, U. (2011). *Krytyczna analiza dyskursu (KAD). Z perspektywy badań pedagogicznych*. W: T. Hejnicka– Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 113–127
- Reisigl M. (2010), *Dyskryminacja w dyskursach*, przekł. D. Przepiórkowska, „Tekst i Dyskurs” 3, from www.tekst-dyskurs.pl/tid_3.html, dostęp: 2013–08–19.
- Reisigl, M. (2011). *Analiza retoryki politycznej*. W: Wodak R., Krzyżanowski M. (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Tłum. D. Przepiórkowska, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 150–183.
- Reisigl M., Wodak R. (2001), *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Ant-Semitism*, London; Routledge.
- Rubacha K.(2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek, T. (1997). *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia wychowania XIII – Nauki humanistyczno-społeczne – Zeszyt 317, s. 167–199.
- Szkudlarek, T. (2003). *Pedagogika krytyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 363–377.
- Van Dijk, T. A. (2001). *Badania nad dyskursem*. W: T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 9–44.
- Van Dijk, T.A. (1993). *Principles of Critical Discourse Analysis*, “Discourse & Society”, vol. 4(2), London. Newbury Park and New Delhi: Sage, s. 249–283
- Van Leeuwen T. (2008), *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*, New York: Oxford Univeristy Press
- Wodak, R. (2001). *What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments*. W: Meyer M., Wodak R. (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications Ltd., EBSCO Publishing : eBook Academic Collection (EBSCOhost) – printed on 7/19/2015 2:01 PM via Uniwersytet Mikolaja Kopernika w Toruniu, s. 1–13.
- Wodak, R. (2001a). *The discourse-historical approach*. W: Meyer M., Wodak R. (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications Ltd., EBSCO Publishing : eBook Academic Collection (EBSCOhost) – printed on 7/19/2015 2:01 PM via Uniwersytet Mikolaja Kopernika w Toruniu,
- Wodak, R. (2008). *Dyskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego*. W: A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdy-*

scyplinarne podejście do komunikacji społecznej. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, s. 185–213.

Wodak, R. (2011). *Wstęp: Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*. W: Wodak R., Krzyżanowski M. (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Tłum. D. Przepiórkowska, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 11–48.