



Violetta Kopińska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Koncepcja czteropoziomowego kontekstu Ruth Wodak jako wyraz interdyscyplinarności w analizie dyskursu

KEYWORDS

Critical Discourse Analysis (CDA), Historical Discourse Analysis (HDA), educational discourse, interdisciplinarity, context, triangulation

ABSTRACT

Kopińska Violetta, *Koncepcja czteropoziomowego kontekstu Ruth Wodak jako wyraz interdyscyplinarności w analizie dyskursu* [The concept of four-level context by Ruth Wodak as an expression of interdisciplinarity in discourse analysis]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(12) 2017, Poznań 2017, pp. 185–195, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2017.12.9.

The concept of four-level context by Ruth Wodak is to provide triangulation and minimize the risk of being biased. Simultaneously the analysis of this concept in combination with the research programme of HDA is an expression of interdisciplinarity's importance in this approach. One should notice that interdisciplinarity is not an aim itself and it is a subject to limitations. The most specific limitations are those which result from triangulation on the interdiscursive level.

Wprowadzenie

Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD) to grupa podejść do analizy dyskursu, która wyróżnia się spośród innych przede wszystkim odniesieniami teoretycznymi (zob. Meyer, 2001: 14–31) oraz aktywnym zaangażowaniem się w badane tematy i zjawiska, wyjściem poza deskrypcję w kierunku politycznego i moralnego wyzwania (Van Dijk, 1993: 249–283; 2001: 9–44; Jabłońska, 2013: 48–61). Istotna jest również problematyka, która – rzecz jasna – musi mieścić się w ramach dyscyplin, w których jest podejmowana, ale której cechą charakterystyczną jest ujawnianie

określonych interesów, ukrytych relacji władzy, denaturalizowanie tego, co „oczywiste” (Luke, 1995–1996: 7–11; Szkudlarek, 1997; Meyer, 2001: 15–16), podejmowanie dyskusji nad tym, co niekwestionowane, a poprzez to odsłanianie alternatyw i wyborów tam, gdzie dotychczas nie były widoczne.

KAD ma ugruntowaną pozycję w badaniach edukacyjnych również w Polsce. Świadczą o tym zwłaszcza liczne publikacje, w których dyskurs edukacyjny jest przedmiotem badań, a badacze i badaczki stosują i/lub deklarują krytyczne podejście do jego analizy¹.

Cechą wpisaną w analizę dyskursu, w tym dyskursu edukacyjnego, jest interdyscyplinarność. Nie jest ona charakterystyczna wyłącznie dla podejść krytycznych. W niniejszym artykule odniosę się jednak do jednego z podejść krytycznych reprezentowanych przez Ruth Wodak – Historycznej Analizy Dyskursu (HAD). Wybór tego podejścia wynika z mojego doświadczenia badawczego, ale jest również podyktowany programem badawczym HAD artykułowanym przez Ruth Wodak. Już w pierwszych punktach autorka deklaruje: „1. Jest to podejście interdyscyplinarne. 2. Interdyscyplinarność przejawia się na różne sposoby: w podejściu teoretycznym, w metodzie i praktyce badawczej i w składzie zespołów badawczych” (Wodak, 2008: 194). I dalej: „Zarówno cała koncepcja teoretyczna, jak i poszczególne metody badawcze mają charakter eklektyczny; korzystamy ze wszystkich teorii i metod, które mogą przyczynić się do wyjaśnienia i zrozumienia przedmiotu badań” (Wodak, 2008: 194).

W pierwszej części artykułu omówię koncepcję czteropoziomowego kontekstu w ujęciu Ruth Wodak, która stanie się punktem wyjścia dla ukazania znaczenia interdyscyplinarności badań nad dyskursem. Następnie odniosę się do przykładu, badanego przeze mnie problemu, mającego swój wymiar dyskursywny, by wskazać pewne rysy owej interdyscyplinarności, realizujące się w ramach konkretnego badania.

Interdyscyplinarność w KAD na podstawie triangulacji w ujęciu Ruth Wodak

Triangulacja teoretyczna² według Ruth Wodak w badaniach HAD jest realizowana za pomocą koncepcji czteropoziomowego kontekstu. Sama obecność i znaczenie nadawane kontekstowi nie dziwi, ponieważ stanowi on nieodłączny element obecny w orientacji jakościowej w badaniach społecznych. Ruth Wodak nadaje

¹ Zob. więcej na ten temat: Ostrowska, 2011: 113–127; Ostrowicka, 2014: 47–68; Kopińska, 2016.

² Podejście R. Wodak do triangulacji jest charakteryzowane jako teoretyczne – Meyer, 2001: 29. Nie należy go jednak utożsamiać z triangulacją teorii w rozumieniu Denzina (Flick, 2011: 84).

mu szczególne znaczenie, wskazując, że pominięcie go może uniemożliwić spójną i przejrzystą analizę i interpretację (Wodak, 2011: 23). Autorka uważa, że zastosowanie tej koncepcji pozwala wychodzić poza wymiar językowy, czerpać z dorobku dziedzin pokrewnych, mając jednocześnie świadomość podejmowania określonych decyzji teoretycznych oraz ich konsekwencji (Wodak, 2011: 23–25).

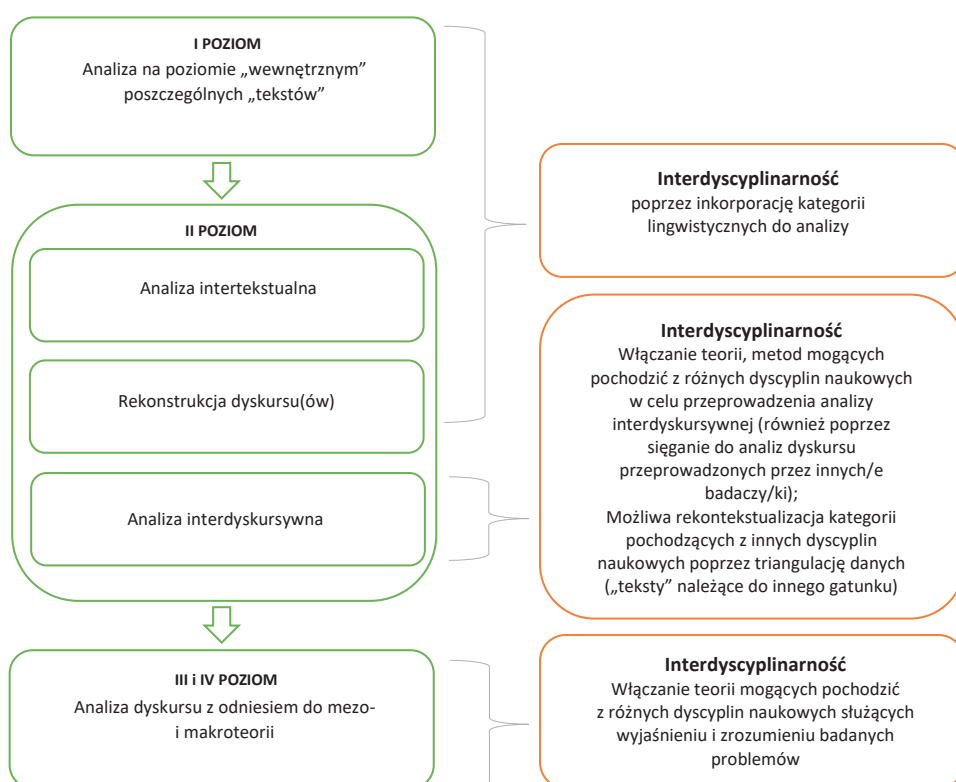
Autorka wyróżnia następujące poziomy kontekstu:

- bezpośredni kontekst językowy;
- kontekst intertekstualny/interdyskursywny;
- kontekst „Teorii Średniego Zasięgu”;
- kontekst „Wielkich Teorii” (Wodak, 2008: 193).

Pierwszy poziom analizy kontekstowej, tak zwany „wewnętrzny”, najlepiej wskazuje na interdyscyplinarność analizy dyskursu. Owa interdyscyplinarność wynika z faktu, że samo zastosowanie analizy dyskursu może mieć miejsce tylko tam, gdzie analizowany problem społeczny ma wymiar dyskursywny, a co za tym idzie – poszukiwanie rozwiązań problemów społecznych jest oparte na analizie praktyk dyskursywnych. Wiąże się to z założeniem leżącym u podstaw KAD, że język konstruuje świat społeczny i jednocześnie jest przezeń konstruowany (Fairclough, Duszak, 2008: 16). Wymogiem KAD jest zapewnienie tak zwanej „lingwistycznej powierzchni” (Meyer, 2001: 15–16), ale, jak pisze Ruth Wodak – „skupiamy się na problemach, nie na konkretnych faktach językowych” (Wodak, 2011: 19), a to oznacza, że analiza językowa nie jest celem samym w sobie. Z drugiej strony, istotne znaczenie społeczne, przypisywane samemu dyskursowi, podnosi rangę języka. Biorąc pod uwagę założenia KAD dotyczące relacji między językiem a społeczeństwem, nie należy jednak tej analizie postrzegać wyłącznie w kategoriach instrumentalnych.

Drugi poziom analizy zapewnia triangulację badaczy i/lub metod, teorii i/lub danych (Rubacha, 2008: 87–88) i jest kontynuacją poziomu pierwszego. Umacnia tym samym interdyscyplinarność omawianego podejścia. Na tym etapie następuje przesunięcie punktu ciężkości z pojedynczych „tekstów” lub ich części (jednostek analizy) na grupę owych „tekstów”. Nie chodzi tu o zwykłe podsumowanie, ale o poszukiwanie związków z innymi tekstami (intertekstualność). Dopiero wtedy możliwa jest rekonstrukcja dyskursu, który w ujęciu Ruth Wodak „zakłada istnienie wzorów i wspólnych cech w ramach wiedzy i struktur, natomiast tekst jest konkretną, unikatową realizacją dyskursu” (Wodak, 2011: 18). Rekonstrukcja dyskursu umożliwia poszukiwanie związku z innymi dyskursami (interdyskursywność). To właśnie ten moment wzmacnia interdyscyplinarność omawianego ujęcia. Zastosowanie triangulacji badaczy/ek, metod, teorii lub danych, nawet jeżeli przyjmujemy pewne ograniczenia, które umożliwiają porównanie dyskursów (Kopińska, 2016), umożliwia „urucho-

mienie” nowych obszarów, które mogą potencjalnie pochodzić z innych dyscyplin naukowych aniżeli te, na których bazowano pierwotnie. I tak jak trzeci i czwarty poziom kontekstu, który oznacza interpretację dyskursu w kontekście socjo-polityczno-historycznym oraz teoretycznym (Wodak, 2008: 193; Meyer, 2001: 29) i w rezultacie wiąże się z koniecznością sięgania do teorii z różnych dyscyplin naukowych, tak interdyskursywność dodatkowo może to jeszcze „rozszerzać”. Inni badacze i badaczki mogą mieć bowiem odmienne założenia na poziomie programowym, co z kolei ma swoje określone konsekwencje dla metodologii prowadzonych badań. Mogą odwoływać się do innych teorii na poziomie makro-, mezo- i mikro (ryc. 1).



Ryc. 1. Interdyscyplinarność w koncepcji czteropoziomowego kontekstu w analizie dyskursu

Źródło: opracowanie własne

Nawet triangulacja na poziomie samych danych może wzmacniać interdyscyplinarność, ponieważ gatunek, w który wpisują się owe dane, może wymuszać sięgnięcie do kolejnych dyscyplin (np. analiza dyskursu bazującego na tekście pi-

sanym i analiza dyskursu bazującego na materiale wizualnym). Na rycinie 1 przedstawiłam, w jaki sposób interdyscyplinarność jest/może być realizowana w analizie dyskursu opartej na koncepcji czteropoziomowego kontekstu. Wynika z niej, że włączanie elementów różnych dyscyplin naukowych wiąże się z określonymi poziomami analizy. Należy jednak podkreślić, że w praktyce badawczej następuje stałe „przełączanie się” pomiędzy tymi poziomami (Meyer, 2001: 30), co w konsekwencji powoduje, że proces ten nie ma charakteru linearnego. A zatem, choć powód, dla którego do analizy dyskursu włączane są elementy pochodzące z różnych dyscyplin naukowych, jest ściśle związany z poziomem analizy, to nachodzenie na siebie poszczególnych poziomów, powtarzanie określonych zadań w trakcie analizy powoduje z kolei, że interdyscyplinarność wynikająca z I, II, III i IV poziomu również nie ma charakteru liniowego.

Należy podkreślić, że koncepcja czteropoziomowego kontekstu w ujęciu Ruth Wodak ma zapewnić triangulację, minimalizować ryzyko stronniczości (Meyer, 2001: 29–30). Jednocześnie analiza tej koncepcji w połączeniu z założeniami programowymi HAD jest wyrazem tego, jakie znaczenie w ramach tego podejścia przypisywane jest interdyscyplinarności.

Szkolna edukacja obywatelska – przykład interdyscyplinarności w badaniach dyskursu podręcznikowego

Celem badań, które przeprowadziłam i opisałam w książce pt. *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych* (Kopińska, 2017) była rekonstrukcja kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej na podstawie dyskursu podręczników do przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Sam fakt projektowania badań dotyczących szkolnej edukacji obywatelskiej wymusił sięgnięcie do wiedzy z zakresu różnych dyscyplin naukowych: pedagogiki, socjologii, filozofii, politologii, prawa. Było to konieczne ze względu na określenie problemu badawczego, choć na tym etapie nie wynikało jeszcze z analizy dyskursu. W tym sensie nie było czymś specyficznym, charakterystycznym dla tej analizy. Jednocześnie przyjęcie założeń na temat relacji między językiem a światem, zwłaszcza – konstruktywizmu społecznego w ujęciu Petera Bergera i Thomasa Luckmanna (Berger, Luckmann, 1983), teorii strukturacji społecznej Anthony’ego Giddensa (Giddens, 2003), skłoniło do zainteresowania się problematyką mającą wymiar dyskursywny. Wstępne analizy teoretyczne doprowadziły w rezultacie do konceptualizacji następujących kategorii analitycznych; koncepcji, rozumienia prawa, partycypacji obywatelskiej

i partycypacji uczniowskiej. Każda z tych kategorii wymagała interdyscyplinarnej analizy. Owa interdyscyplinarność na pierwszym poziomie analizy kontekstowej oznaczała *inkorporację kategorii lingwistycznych* (Meyer, 2001: 16) do badań nad dyskursem. W tym przypadku były to strategie dyskursywne rozumiane jako „systematycznie powtarzające się sposoby użycia języka” charakteryzujące się różnym stopniem złożoności, przypisaniem do różnych poziomów organizacji systemu językowego, zmierzające do osiągnięcia konkretnych celów (Wodak, 2008: 195–196). Wzmocnione to zostało podczas rekonstrukcji modeli dyskursu w ramach poziomu intertekstualnego. Choć w przypadku prowadzonych przeze mnie badań kontekst interdyskursywny nie przyniósł włączenia do badań kolejnych dyscyplin naukowych, to na poziomie trzecim i czwartym było to konieczne. To tu właśnie potrzebne było odwołanie się do wiedzy z zakresu teorii prawa, filozofii prawa, socjologii (w tym socjologii prawa, edukacji), pedagogiki.

Prześledźmy to na przykładzie jednej z kategorii analitycznych, obecnych w tych badaniach – rozumieniu prawa (ryc. 2). Wyodrębnienie tej kategorii jest efektem analiz teoretycznych. Kształt, model edukacji obywatelskiej jest odpowiedzią na określony zestaw oczekiwań społecznych wobec obywateli i obywaterek, czyli typ obywatelstwa³. Ten ostatni natomiast wynika z dominującej koncepcji demokracji. Prawo zaś jest istotnym elementem każdej koncepcji demokracji. W związku z tym społecznie konstruowana wiedza na temat tego, czym jest prawo, jest zagadnieniem ważnym z punktu widzenia kształtu edukacji obywatelskiej. Zagadnienie to wydaje się szczególnie interesujące badawczo w ramach krytycznego podejścia, ponieważ na skutek silnej obiektywizacji językowej jawi się jako neutralne. Analiza znaczeń prawa wyselekcjonowanych i uprawomocnionych w edukacji szkolnej odsłania natomiast alternatywy, rodzi pytania, pozwala na jej ocenę.

W odniesieniu do wskazanej wyżej kategorii analitycznej, interesowało mnie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „Jakie rozumienie prawa jest eksponowane w badanych dyskursach?”. Szczegółowe pytania badawcze sformułowane zostały następująco:

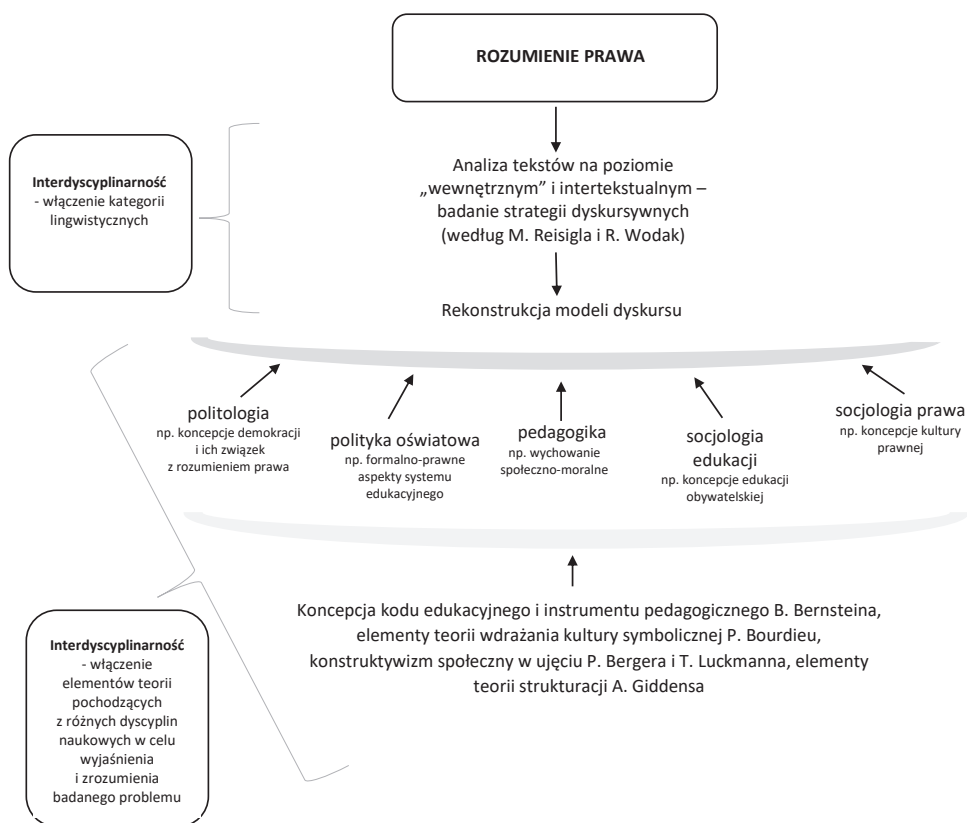
- Jaki wizerunek prawa konstruowany jest w dyskursie badanych podręczników?
- Jakie cechy pozytywne/negatywne przypisywane są prawu?
- Za pomocą jakich argumentów i schematów argumentacyjnych próbuje się uzasadnić ewentualne przykłady orzekania?

³ Typ obywatelstwa może być też rozumiany jako konstrukt teoretyczny podlegający weryfikacji za pomocą badań empirycznymi lub rekonstruowany na ich podstawie.

- Z jakiej perspektywy lub punktu widzenia artykułowane są określenia i sposoby argumentacji?
- Czy w analizowanych wypowiedziach obecne są wzmocnienia lub tonowanie?

Skonstruowanie powyższych pytań badawczych wskazuje, że operacjonalizując kategorię rozumienia prawa na pierwszym poziomie analizy kontekstowej, odwołałam się do strategii dyskursywnych opisywanych przez Martina Reisigla i Ruth Wodak (Reisigl, Wodak, 2001; Reisigl, 2010). Badanie użycia tych strategii w analizowanych tekstach umieszczonych w podręcznikach pozwoliło na zapewnienie „lingwistycznej powierzchni” w ramach wybranego podejścia KAD, a tym samym na rekontekstualizację kategorii lingwistycznych do badań nad dyskursem edukacyjnym. Poszukiwanie związków pomiędzy różnymi tekstami (intertekstualność) umożliwiło rekonstrukcję modeli dyskursu dotyczącego rozumienia prawa. Przy prowadzeniu tych analiz konieczne jednak było uwzględnienie kontekstu podstawy programowej do przedmiotu wiedza o społeczeństwie, a w odniesieniu do wniosków płynących dla edukacji również innych przesłanek prawno-organizacyjnych (jak np. warunki dopuszczania podręczników do użytku szkolnego czy też prawne możliwości wyboru podręcznika). Istotna okazała się również wiedza z zakresu socjologii prawa, a zwłaszcza koncepcja kultury prawnej oraz zagadnienie dysfunkcjonalności w obszarze kultury tworzenia, stosowania i przestrzegania prawa, co w połączeniu z kontekstem historycznym (obejmującym specyfikę transformacji ustrojowej mającej znaczenia dla (dys)funkcjonowania prawa) ułatwiało prowadzenie analizy. Ocena wyników analizy pozwalających na rekonstrukcję dyskursu dotyczącego badanej kategorii wymagała również sięgnięcia do wiedzy z zakresu rozwoju człowieka. Należy bowiem pamiętać, że podręczniki szkolne są „przeznaczone” dla uczniów i uczennic w określonym wieku życia i powinny z punktu widzenia poprawności pedagogicznej, w tym dydaktycznej, uwzględniać standardy rozwojowe.

Zrekonstruowane na podstawie analizy wewnętrznej i intertekstualnej modele dyskursu odnoszącego się do omawianej kategorii zostały poddane analizie zarówno w aspekcie treściowym, jak i organizacyjnym. W tym pierwszym przypadku odwoływałam się do wspomnianego już konstruktywizmu w ujęciu Petera Bergera i Thomasa Luckmanna oraz do elementów teorii strukturacji Anthony’ego Giddensa. Natomiast w zakresie organizacji dyskursu szczególnie pomocna okazała się koncepcja kodu edukacyjnego i koncepcja instrumentu pedagogicznego Basila Bernsteina. Omawiany przykład ilustruje rycina 2.



Ryc. 2. Interdiscyplinarność w schemacie analizy dyskursu w ujęciu R. Wodak na przykładzie kategorii rozumienia prawa

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kopińska, 2017

I znów, podobnie jak w przypadku ryciny 1, należy podkreślić, że schemat przedstawiony na rycinie 2 ma charakter porządkujący. W praktyce badawczej określone kroki, etapy, poziomy analizy zachodzą na siebie, są wielokrotnie powtarzane. Niemniej jednak każdy z tych kroków jest obecny, a świadomy/a badacz/ka doskonale wie, po jakich poziomach się porusza. W rezultacie zatem podczas badania kategorii rozumienia prawa analizie na poziomie „wewnętrznym” oraz intertekstualnej stale towarzyszyło przełączanie do różnych dyscyplin naukowych po to, by starać się zrozumieć zarówno treść badanego dyskursu, jak i jego wewnętrzną organizację, a także próbować odczytywać znaczenie, konsekwencje uzyskanych wyników dla kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej. Należy przy tym przypomnieć, że kategoria, której schemat analizy przedstawiony został na

ryc. 2, była jedną z kilku analizowanych w badaniach, co oznaczało w rezultacie, że wyniki i wnioski uzyskane w ramach tej kategorii należało połączyć z innymi, dzięki czemu możliwa była rekonstrukcja kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej. Wymagało to również powrotu do początkowych analiz teoretycznych, które poprzedzały sformułowanie problemu badawczego i konceptualizację kategorii analitycznych. Interdyscyplinarne ujęcie konieczne było w przypadku każdej z badanych kategorii, co oznacza możliwość stworzenia jeszcze kilku takich uproszczonych schematów jak ten prezentowany na ryc. 1 po to, by pokazać, do jakich dyscyplin/subdyscyplin naukowych i/lub teorii/koncepcji pochodzących z tych dyscyplin sięgałam w trakcie analiz.

Podsumowanie i dyskusja

Interdyscyplinarność jest wpisana w Krytyczną Analizę Dyskursu w ujęciu Ruth Wodak. Wynika to zarówno z samego faktu podejmowania badań nad dyskursem w naukach społecznych, z programu badawczego HAD, a szczególnie z koncepcji czteropoziomowego kontekstu. Interdyscyplinarność jest ważna i pożądana na każdym ze wskazywanych przez Wodak poziomów, ale jednocześnie nie chodzi tu o jej wartość samą w sobie, ale o to, by wyjaśnić jak najpełniej badane problemy społeczne, które mają wymiar dyskursywny. Nie chodzi tu o zupełną dowolność. Wybór jest podyktowany z jednej strony określonymi problemami (potrzeba korzystania z określonych narzędzi pojęciowych), a z drugiej – wiąże się z określonymi decyzjami podjętymi na poziomie programowym (Wodak, 2011: 25).

Najwięcej pytań co do koncepcji czteropoziomowego kontekstu Ruth Wodak rodzi się w odniesieniu do analizy interdyskursywnej. Wątpliwości dotyczą jej zakresu lub – patrząc na to z innej strony – ograniczeń (również tych świadomie wprowadzanych przez badaczy/ki). Jeżeli poziom ten oznacza poszukiwanie związków między dyskursami, a sama Wodak dopuszcza triangulację badaczy/ek, teorii, metod, danych, podkreślając dodatkowo znaczenie interdyscyplinarności (Wodak, 2008: 194), to rodzi to obawę pojawienia się nieuzasadnionej naukowo dowolności w interpretacji tego poziomu. Dotyczy to zwłaszcza triangulacji teorii i metod, bo skoro wskazuje się na konieczność świadomego wyboru teoretycznego na poziomie założeń, a dalej konsekwencji w tym zakresie, jak i spójności w zakresie wyboru metod z badanymi problemami, to w momencie projektowania badań decyzje takie zostały już podjęte. Dość ograniczone możliwości wyboru wynikają z faktu stosowania tej triangulacji na poziomie interdyskursywnym, co oznacza, że należy tu poszukiwać związku między tym dyskursem, który został zrekonstruo-

wany w przeprowadzonych badaniach, a dyskursem odnoszącym się do tej samej problematyki, ale zrekonstruowanym przy wykorzystaniu:

- innych danych (co oznacza przeprowadzenie kolejnych badań, być może przy użyciu innych metod analizy, podyktowanych specyfiką gatunku);
- innych metod (o ile są takie, które mieszczą się w ramach przyjętych założeń teoretycznych, a jednocześnie są adekwatne do badanego problemu);
- innych teorii (tu wybór jest szczególnie ograniczony (niemożliwy?), bo oznacza w rezultacie zmianę na poziomie założeń programowych);

lub, odwołując się do analiz przeprowadzonych przez innych/e badaczy/ki – tu możliwe są dwie opcje:

- praca w zespole, która w zakresie samej analizy nie oznacza podziału czynności, tylko wykonywanie ich w całości przez każdego/ą członka/inie zespołu;

lub

- niezależna analiza dyskursu podejmującego ten sam problem przez innego/ą badacza/kę, co może pociągać za sobą inne założenia teoretyczne, inne metody, inne dane).

Triangulacja jest tu zatem ograniczona do celów analizy na poziomie interdyskursywnym, co oznacza pozostanie **przy analizie dyskursu**.

Warto zauważyć, że na ryc. 2, przedstawiającej schemat analizy przykładowej kategorii wykorzystywanej w prowadzonych przez mnie badaniach, analiza interdyskursywna nie została uwzględniona. Nie jest to pomyłka. Interpretacja poziomu interdyskursywnego w połączeniu z możliwościami w zakresie triangulacji oraz ograniczeniami, które sama narzuciłam (biorąc również pod uwagę cel tej triangulacji) (Kopińska, 2017), doprowadziła do podjęcia decyzji o pozostaniu na poziomie intertekstualnym w ramach drugiego poziomu analizy⁴.

Podsumowując, interdyscyplinarność jest nieodłącznym elementem wpisującym się w koncepcję czteropoziomowego kontekstu zapewniającego według Ruth Wodak triangulację. Należy jednak pamiętać o dwóch ograniczeniach:

- po pierwsze – włączanie elementów różnych dyscyplin naukowych ograniczone jest zakresem podejmowanego problemu;
- po drugie – interdyscyplinarność mogąca się pojawić na poziomie interdyskursywnym jest ograniczona nie tylko poprzez cel prowadzonej tu triangulacji (zob. Flick, 2011: 88–89), ale również poprzez charakterystykę tego poziomu.

⁴ Sytuacja taka nie dotyczyła jednak wszystkich kategorii obecnych w badaniach.

Literatura

- Berger P., Luckmann T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Przekł. J. Niżnik. Warszawa.
- 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.
- Flick U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa.
- Giddens A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa*. Przekł. S. Amsterdamski. Poznań.
- Jabłońska B. (2013). *Krytyczna Analiza Dyskursu w świetle założeń socjologii fenomenologicznej (dylematy teoretyczno-metodologiczne)*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. IX, nr 1, www.przegladsocjologiijakosciowej.org, dostęp: 5.10.2015.
- Kopińska V. (2016). *Krytyczna Analiza Dyskursu – podstawowe założenia, implikacje dla badań pedagogicznych, zastosowanie*. „Rocznik Andragogiczny”.
- Kopińska V. (2017). *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*. Toruń.
- Luke A. (1995–1996). *Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis*. [W:] M. Apple (ed.). *Review of Research in Education*, vol. 21, Washington, D.C.
- Meyer M. (2001). *Between theory, method and politics: positioning of the approaches to CDA*. [W:] M. Meyer, R. Wodak (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. eBook Academic Collection (EBSCOhost) – printed on 7/19/2015 2:01 PM via Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Ostrowicka H. (2014). *Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu*, „Forum Oświatowe” 2(52), <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/228>, dostęp: 18.07.2015.
- 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.
- Reisigl M. (2010). *Dyskryminacja w dyskursach*. Przekł. D. Przepiórkowska, „Tekst i Dyskurs” 3, www.tekst-dyskurs.pl/tid_3.html, dostęp: 19.08.2013.
- Reisigl M., Wodak R. (2001). *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism*, London.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa.
- Szkudlarek T. (1997). *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania. XIII – Nauki Humanistyczno-społeczne”, z. 317.
- Van Dijk T.A. (1993). *Principles of Critical Discourse Analysis*. “Discourse & Society”, vol. 4(2).
- Van Dijk T.A. (2001). *Badania nad dyskursem*. [W:] T.A. Van Dijk (red.). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa.
- Wodak R. (2008). *Dyskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego*. Tłum. J. Wawrzyniak, A. Wójcicki. [W:] A. Duszak, N. Fairclough (red.). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków.
- Wodak R. (2011). *Wstęp: Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*. [W:] R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Tłum. D. Przepiórkowska. Warszawa.