

ISSN 1822–119X

Mokytojų ugdymas. 2009. Nr. 12 (1), 27–43

Teacher Education. 2009. Nr. 12 (1), 27–43

**Audronė JUODAITYTĖ, Kristina RŪDYTĖ**

Šiaulių universitetas • Šiauliai University

**DISKURSAS KAIP SOCIALINIŲ-  
EDUKACINIŲ REIŠKINIŲ  
KONTEKSTUALAUS SUPRATIMO  
METODOLOGINĖ PRIEIGA****DISCOURSE AS A METHODOLOGICAL  
APPROACH TO THE CONTEXTUAL  
UNDERSTANDING OF  
SOCIO-EDUCATIONAL PHENOMENA****Anotacija**

Straipsnyje analizuojamas diskursas kaip tam tikras socialinių, edukacinių reiškinių prasmės suvokimo bei kalbėjimo(-si) apie juos būdas. Jis suprantamas kaip refleksyvus atsakas į tą supratimą, kurį suformuoja šiuolaikinės kultūros vertybės ir jų kontekstualizuota socialinė-edukacinė tikrovė. Diskursas atskleidžiamas kaip naująjį edukacinį pažinimą konstruojantis socialinis, humanitarinis metodas, padedantis atsakyti į edukologijos mokslui esminius klausimus apie žinias ir žinojimą. Straipsnyje paaiškinama, kaip edukacinės paradigmos virsmo kontekste (nuo tradicinės į postmodernistinę) gali būti taikomos teorinės-filosofinės diskurso prieigų perspektyvos (socialinis konstruktyvizmas ir fenomenologija). Pateikiama kontekstualizuota diskurso sampratų įvairovė, klasifikacija, aprašomos diskurso analizės taikymo tradicijos.

**Pagrindiniai žodžiai:** *diskursas, diskurso teorija, diskurso analizė, socialinis konstruktyvizmas, fenomenologija.*

**Įvadas**

Šiuolaikinėje postmodernistinėje žinių visuomenėje svarbios žinių žinios apie gyvenamojo pasaulio reiškinius, tarp jų ir apie ugdymą(-si), kaip visuomenės sukonstruotą socialinį-kultūrinį žinojimą (Barnett, 2000). Diskursyvus edukacinių reiškinių pažinimas – tai refleksyvus atsakas į supratimą, kurį kontekstualizuoja kultūros vertybės ir įpročiai (Duoblienė, 2006; Freire, 2000; Jarvis, 2001; McLaughlin, 1997; Rubavičius, 2003). Todėl diskursas šiuolaikinėje edukologijoje suprantamas kaip žinių visuomenės reiškinys ir naująjį edukacinį pažinimą konstruojantis socialinis, humanitarinis metodas.

*Postmodernizmas* socialiniams, humanitariniams mokslams (tarp jų ir edukologijai) siūlo alternatyvius pagrindžiamojo pažinimo (esencializmo) būdus, jų in-

**Abstract**

The article analyses discourse as a certain way of perceiving the meaning of social, educational phenomena and of speaking about them. It is understood as a reflexive response to that understanding which is formed by the values of modern culture and socioeducational reality contextualized by them. Discourse is disclosed as a social, humanitarian method that constructs educational cognition, which helps to answer the questions about knowledge and knowing that are essential to the science of education studies. The article explains how theoretical-philosophical perspectives of discourse approaches (social constructivism and phenomenology) can be applied in the context of the shift in educational paradigms (from traditional to postmodern). Contextualised diversity, classification of the concepts of discourse are presented; the traditions of applying the discourse analysis are described.

**Key words:** *discourse, discourse theory, discourse analysis, social constructivism, phenomenology.*

**Introduction**

*The knowledge of knowledge* about the phenomena of the living world, including knowledge about (self-) education as about the society's constructed sociocultural knowing turn into an important phenomenon in the modern and postmodern *knowledge society* (Barnett, 2000). Discursive cognition of educational phenomena is a reflexive response to understanding which is contextualized by cultural values and habits (Duoblienė, 2006; Freire, 2000; Jarvis, 2001; McLaughlin, 1997; Rubavičius, 2003). Therefore, discourse in modern education studies is understood as the phenomenon of knowledge society and as a social, humanitarian method, which constructs new educational cognition.

*Postmodernism* offers social sciences and the humanities alternative ways of substantiating cognition

tegravimo bei komponavimo įvairias galimybes. Todėl aktyvių, *tarpdalykinių* ir *dialoginių* ryšių pagrindu prasideda edukologijos kaip *mokslo pažinimo mokslas*. Ugdymo(-si) reiškinių diskursyviojo pažinimo prireikia tuomet, kai paaiškėja, jog nepakanka tradicinės analizės. Todėl ilgą laiką dominavęs vienas kuris nors teorinis pagrindimas edukologijoje keičiamas į *multi-diskursyvų* ugdymo(-si) reiškinių pažinimą.

Tai suponuoja **tyrimo problemą**, nes kyla tokio pobūdžio **klausimai**: *kaip galima kontekstualizuoti šiuolaikinių edukacinių reiškinių socialines-kultūrinės prasmės taikant diskurso metodologinę prieigą? Ar ji leidžia konstruoti prasminį kalbėjimą(-si) apie šiuolaikinius edukacinius reiškinius?*

**Tyrimo tikslas** – išnagrinėti diskurso kaip socialinės-kultūrinės tikrovės edukacinių reiškinių kontekstualaus supratimo metodologinės prieigos esmės bei teorines-empirines jų taikymo strategijas.

#### Tyrimo uždaviniai:

- Išnagrinėti teorinę (filosofinę, sociologinę, edukologinę, kultūrologinę) literatūrą diskurso metodologijos klausimu ir pagrįsti diskurso teorines-filosofines esmes.
- Apibūdinti diskurso taikymo strategijas ir perspektyvas edukacinių reiškinių postmodernistiniame kontekstualizavime.
- Paaiškinti edukacinius reiškinius kontekstualizuojantį diskursą socialinio konstruktyvizmo ir fenomenologijos perspektyvų prieigoje.

**Tyrimo metodai**: teorinė analizė, metaanalizė.

**Diskurso esmė ir teorinės-filosofinės taikymo perspektyvos.** Terminas *diskursas* pastaruoju metu vartojamas įvairiuose socialiniuose, humanitariniuose moksluose (filosofija, kultūrologija, sociologija, edukologija, lingvistika ir kt.). Tačiau nėra vieningos nuomonės ir atsakymo į klausimus: Kas yra diskursas? Kaip jį analizuoti (Burr, 1995; Habermas, 2002; MacLure, 2003; Valantiejus, 2004)? Galima nurodyti tokias vyraujančias diskurso sampratas:

- diskusijos sinonimas arba kaip tam tikras šnekėjimosi, kalbėjimosi būdas, vartojamas kasdienėje kalboje (Kress, 1985);
- kalba (*language*) tarp diskurso subjektų, kai vartojamas specifinis žodynas prilyginamas dialektui (*dialect*) (Harré, Brockmeier, Mühlhäusler, 1999).

Šie aiškinimai apima lingvistines prasmes, todėl juose yra akcentuojamas pagrindinis diskurso elementas – kalba arba šneka. Diskurso analizei pasidaro

(essentialism), various opportunities of their integration and composition. Therefore, based on active, *inter-disciplinary* and *dialogical* relations the *science* of education studies as of *cognition of science* initiates. The need for discursive cognition of (self-)education phenomena emerges when it turns out that traditional analysis is insufficient. Therefore, a certain theoretical substantiation that has been dominating in education studies a long time is replaced by *multi-discursive* cognition of (self-)education phenomena.

This presupposes the **problem of research** because such types of **questions** arise: *How can sociocultural meanings of modern education phenomena be contextualized applying the methodological approach of discourse? Does it enable to construct meaningful speaking about educational phenomena?*

**Research aim** – to analyse the essences of discourse as of the methodological approach of contextual understanding of educational phenomena of sociocultural reality and to explore theoretical-empirical strategies of their application.

#### Research tasks:

- To analyse theoretical literature (philosophical, sociological, literature on education studies, cultural studies) on the issue of discourse methodology and to substantiate theoretical-philosophical essences of discourse.
- To describe the strategies of discourse application and the perspectives for postmodernistic contextualization of educational phenomena.
- To explain discourse which contextualizes educational phenomena employing the approaches of the perspectives of social constructivism and phenomenology.

**Research methods**: theoretical analysis, meta-analysis.

**The essence of discourse and theoretical-philosophical application perspectives.** The term “discourse” is currently used in social sciences, the humanities (philosophy, cultural studies, sociology, education studies, linguistics, etc.). However, there is no unanimous opinion and answer to the questions, “What is discourse? How to analyse it?” (Burr, 1995; Habermas, 2002; MacLure, 2003; Valantiejus, 2004). The following dominating conceptions of discourse can be distinguished:

- The synonym of “discussion” or as a certain way of talking, speaking, used in daily language (Kress, 1985);
- Language which occurs between separate subjects of discourse, when specific lexicon that equates with the dialect is used (Harré, Brock-

svarbus jo dalyvių išsakytas ar parašytas tekstas.

Diskursas yra apibrėžiamas tam tikrų teorinių-filosofinių perspektyvų pagrindu, iš kurių dažniausiai yra taikomos dvi: diskursas yra suvokiamas kaip tam tikra subkultūra arba kaip kalbėjimo(-si) priemonė, įprasminanti žmonių socialinį gyvenimą (Grimshaw, 2003; Wodak, Meyer, 2001). *Pirmoje* perspektyvoje diskurso analizės objektu būna socialinio pobūdžio diskursai (feminizmo, aplinkosaugos, rasistiniai, seksizmo ir kt.), o *antroje* perspektyvoje diskursas yra suprantamas pagal tai, ką yra pasakę ar parašę socialiniai veikėjai. *Antrajai perspektyvai* priskiriama keletas diskurso apibrėžimų:

- Diskursas – komunikacinio veiksmo procesas, kurio materialiai išraiška įgyja teksto formą.
- Diskurso analizė – tai *metodologija*, įgalinanti atlikti komunikacinių procesų bei tekstų rezultatų analizę (Chimombo, Roseberry, 1998). Kalba yra verbalizuoti komunikaciniai aktai, formuojantys, iškreipiantys ar net kuriantys socialinės realybės (tarp jų ir ugdymo) prasmes (Harré, Brockmeier, Mühlhäusler, 1999).
- Visuma idėjų, sąvokų, kategorijų, kurių, atkuriamų bei keičiamų tam tikrais socialiniais veiksmis. Jų pagalba ugdymo(-si) realybei suteikiamos reikšmės (Hajer, 1995; Hargreaves, 2008; Stoll, Fink, 1998).
- Tam tikra idėjų ar žinojimo sistema, kuriai būdingas specifinis žodynas, teiginių grupės, ir reiškia susistemintas visuomenės žinias, žinojimą, vykstantį per kalbėjimą ir rašymą (Foucault, 1998).

Nepaisant diskurso esmės aiškinimo įvairovės, pačia bendrąja prasme *diskursas suprantamas kaip socialiai priimtinas žmonių kalbėjimo(-si), mąstymo, vertinimo, tikėjimo ar veiklos būdas* (Burr, 1995; Gergen, 1985; Kramash, 2000). Todėl diskurso analizei svarbūs jį kuriantys, perduodantys ir interpretuojantys veikėjai bei jį įgalinantys, apribojantys šiuolaikiniai (dabar veikiantys) ar istoriniai (anksčiau vyravę) socialiniai, kultūriniai kontekstai (Berger, Luckmann, 1999; Pearce, 1994; Powers, 1994).

Diskursai *klasifikuojami* pagal įvairius kriterijus: tematiką, laikiškumą, paplitimą vietos prasme, diskurso vyksmo lauką (socialinę lokaciją), artikuluojančius dalyvius (socialines grupes) ir kt.

Pagal diskurso tematiką galima skirti *vienalyčius* ir *daugiasluoksnius* diskursus. *Vienalyčiai* yra susitelkę į vieną konkrečią, aiškiai įvardijamą problemą (probleminiai diskursai). Tuo tarpu *daugiasluoksniai diskursai* yra labiau pasaulėžiūrinio, vertybinio ar normaty-

meier, Mühlhäusler, 1999).

These explanations encompass linguistic meanings; therefore, the main element of discourse – “language” or “speech” – is emphasized in them.

Discourse is defined on the basis of certain theoretical-philosophical perspectives. Two of them are most often applied; these are: discourse is perceived as a certain subculture or as a means of speaking that gives sense to people’s social life (Grimshaw, 2003; Wodak, Meyer, 2001). *In the first* perspective the object of the discourse analysis is social type discourses (on feminism, environmental protection, racism, sexism, etc.), whilst in the *second* perspective discourse is understood according to what public figures have said or written. Several definitions of discourse are ascribed to *the second perspective*:

- discourse is the process of the communicative action, the material expression of which acquires the form of a text;
- discourse analysis is a *methodology*, enabling to carry out the analysis of communicative processes and the results of texts (Chimombo, Roseberry, 1998). Language is verbalized communication acts which form, distort or even create the meanings of social reality (including education) (Harré, Brockmeier, Mühlhäusler, 1999);
- the whole of ideas, concepts, categories which are created, reproduced and changed by certain social actions. With their help meanings are given to (self-)education reality (Hajer, 1995; Hargreaves, 2008; Stoll, Fink, 1998);
- a certain system of ideas or knowing which is characterised by specific lexicon and groups of statements exactly means the society’s knowledge and knowing that takes place through speaking and writing (Foucault, 1998).

In spite of the diversity of explaining the essence of discourse, in the very general meaning *discourse is understood as a socially acceptable way of people’s speaking, thinking, evaluation, believing or action* (Burr, 1995; Gergen, 1985; Kramash, 2000). Therefore, the participants who create, communicate and interpret discourse as well as contemporary (currently operating) or historical (which dominated earlier) social, cultural contexts, which enable and limit discourse, become important for discourse analysis (Berger, Luckmann, 1999; Pearce, 1994; Powers, 1994;).

Discourses are *classified* according to various criteria: topics, temporality, spread in terms of location, the field of the discourse process (social location), articu-



vinio pobūdžio. Jie būna platūs ir apima daugelį temų, nors gali būti sujungti ir į siauresnius, specifinius. Akcentuojama visiems diskursams būdinga savybė – polinkis „*persidengti*“, „*susipinti*“ (Rubavičius, 2003; Valantiejus, 2004). Pavyzdžiui, ekologinio diskurso tekstuose dažnai atsiranda užuominų ar net išsamios kitų temų analizės: lygių galimybių, žmogaus teisių, visuomenės sveikatos ar kt. (Telešienė, 2005).

Pagal diskusijose dalyvaujančias socialines grupes (kai diskursas apibrėžiamas kaip tam tikra subkultūra) skiriami *specializuoti* arba *specialieji diskursai* (Valantiejus, 2004; Wodak, Meyer, 2001). Tuomet jie yra artikuliuojami skirtinguose moksluose, specifinėse veiklos sferose ar socialinėse grupėse. Greta šių diskursų skiriami *interdiskursai* (nemoksliniai ir nspecializuoti), kurie gali būti įvardijami ir kaip *bendrieji* arba *visuomeniniai* bei *viešieji* diskursai. Pažymima (Wodak, Meyer, 2001), jog į šio tipo diskursus įsitraukia keletas ar daugelis socialinių grupių iš skirtingų veiklos sferų.

Diskursas įmanomas *įvairiausiose diskursyviose srityse* (socialinėse lokacijose), kuriose vyksta „kalbėjimas“, pavyzdžiui: žiniasklaidoje, švietime, moksle, kasdieniame gyvenime, politikoje, versle ir pan. (Wodak, Meyer, 2001). Minėti „laukai“ vadinami veiklos sferomis arba visuomenės sektoriais, pagal kuriuos socialiniai veikėjai skirstomi į veikiančius biurokratinėje, ekonominėje, akademinėje arba pilietinėje sferose (Rinkevičius, 2000). Kiekviena veiklos sfera apibūdinama skirtingais tikslais, idealais ir implikuoja skirtingas organizacines formas, kryptingai veikia narių nuostatas, diktuoja elgesio normas, formuoja kasdienį elgesį. Skirtingi socialiniai kontekstai implikuoja skirtingus kultūrinių kategorijų derinius, kai kiekvienas sektorius artikuliuoja įvairius viešus bei specifinius diskursus (MacLure, 2003; Valantiejus, 2004).

### **Diskurso taikymo strategijos ir perspektyvos edukacinių reiškinių postmodernistiniame kontekstualizavimui**

Paanalizuosime diskurso strategijos taikymo galimybes siekiant pažinti socialinius-edukacinius reiškinius ir apibūdinsime diskurso analizės tradicijas socialiniuose-edukaciniuose tyrimuose.

*Diskursas kaip specifinė socialinio-edukacinio tyrimo strategija.* Teigiama (Fairclough, 1995; Gergen, 1994; Laclau ir Mouffe, 1985), jog tai tyrimų tradicija, strategija ar metodų trianguliacijos būdas (Edwards, Potter, 1992; Fairclough, Wodak, 1997; Shotter, 1993). Tačiau nežiūrint šios įvairovės, tyrėjai dažniausiai diskursą supranta kaip metodologinio pobūdžio tradiciją,

lating participants (social groups) etc.

According to the topics of discourse *indiscrete* and *multiple* discourses can be distinguished. *Indiscrete discourses* focus on one concrete and clearly named problem (problem discourses), whilst *multiple* discourses are more of a world-view, value or normative type. The feature that is characteristic to all discourses – the tendency to “*overlap*”, “*intertwine*” – is emphasized (Rubavičius, 2003; Valantiejus, 2004). For example, ecological discourse texts often contain hints or even exhaustive analyses of other topics: of equal opportunities, human rights, public health, etc. (Telešienė, 2005).

According to social groups that take part in discussions (when discourse is defined as a certain subculture) *specialised* or *special discourses* (Valantiejus, 2004; Wodak, Meyer, 2001) are distinguished. Then they are articulated in different sciences, specific areas of activities or social groups. Alongside with these discourses *inter-discourses* (non-scientific and non-specialized) are distinguished; these can be named also as *general or social* and *public* discourses. It is noted (Wodak, Meyer, 2001) that several or many social groups from different activity areas get involved in this type of discourses.

The discourse is possible in *most various discursive areas* (social locations), in which “speaking” takes place, for example: in the media, education, science, daily life, politics, business, etc. (Wodak, Meyer, 2001). The above mentioned “fields” are called activity areas or public sectors, according to which social figures are subdivided into those acting in bureaucratic, economic, academic or civil areas (Rinkevičius, 2000). Every area of activity is described by different goals, ideals and implies different organisational forms, purposively influences the participants’ attitudes, dictates the morals, and shapes daily behaviour. Different social contexts imply different combinations of cultural categories when every sector articulates various public and specific discourses (MacLure, 2003; Valantiejus, 2004).

### **The strategies and the perspectives of discourse application for postmodernistic contextualisation of educational phenomena.**

We shall analyse the possibilities of application of discourse strategy for cognition of socioeducational phenomena and describe the traditions of discourse analysis in socioeducational researches.

*Discourse as a specific strategy of socioeducational research.* It is stated (Fairclough, 1995; Gergen, 1994;

kuriai yra būdingos specifinės strategijos. Diskurso strategijos pagrindiniai bruožai yra šie:

- *informacijos šaltinis – sakiniai ar rašytiniai tekstai bei pasisakymai*. Vienuose diskurso analizės metoduose ypač pabrėžiamas kalbos vaidmuo, kituose reikšminga tik autentiška ir natūrali kalba, t. y. tokia kalba, kuri nėra išprovokuojama (kaip, pavyzdžiui, vykdant anketines apklausas);
- *prioritetai teikiami netikimybiniam atrankos ir tekstų korpuso sudarymo metodams; turinio (content) analizei ir dalyvaujajam stebėjimui kaip informacijos rinkimo metodams*.
- *interpretaciniai, kokybiniai analizės metodai* dažnai derinami su lingvistine analize, tuo tarpu „grynieji“ kiekybiniai taikomi tik kiekybinėje *content* (turinio) analizėje.

Teigiama (Fairclough, 1995; Gergen, 1994; Jorgensen, Phillips, 2002; Laclau ir Mouffe, 1985), jog diskurso analizės formas taip pat galima suprasti kaip tyrimo strategijas, nes tam tikru būdu yra nusakoma tyrimo procedūrų tvarka bei numatomi metodai, informacijos šaltiniai, analizės būdai ir pan.

Taigi diskurso analizė yra *tinkama prieiga* tuomet, kai norima atsekti, ką apie socialinio-kultūrinio, edukacinio dėmesio objektą *sako skirtingi socialiniai veikėjai*. Be to, ji leidžia paaiškinti, kaip jų pasisakymai yra įgalinti bei apriboti esamos sociokultūrinės sandaros ir kaip kalba veikia socialinę ugdymo realybę. Diskurso strategijos taikymo sąlygos yra dvi: informacijos šaltinis – pasikartojantys komunikaciniai veiksmai (sakiniai ar rašytiniai); jie turi vykti tam tikruose socialiniuose-educaciniuose kontekstuose.

Diskurso metodologija tampa tinkama socialinių-educacinių tyrimų tradicija tuomet, kai: siekiama *systemiškai aprėpti visumą konkrečioje kultūroje egzistuojančių pažiūrų į ugdymo(-si) reiškinius*; vengiama tas pažiūras provokuoti ar veikti išankstiniu moksliniu žinojimu. Postmodernistinei edukologijai ypač svarbi ta diskurso tradicija, kuri leidžia nustatyti ir išanalizuoti visuomenės *mitus*, priimamus ir suvokiamus kaip objektyvią edukacinę realybę. Tuomet ši realybė yra numanoma pokalbiuose ir kituose socialiniuose veiksmuose, siekiant tokio jų kontekstualumo, kuris leidžia suvokti bei paaiškinti, kaip vieni sociokultūriniai, edukaciniai mitai tampa objektyviai teisingi, o kiti tiesiog neįmanomi (Duoblienė, 2006; Juodaitytė, 2003, 2007).

*Diskurso analizės tradicijų taikymas edukacinių reiškinių pažinimui*. Diskurso analizės metodologinė įvairovė lėmė tai, jog tam tikros jos prieigos nepriklausomai viena nuo kitos formavosi įvairiuose moksluo-

Laclau ir Mouffe, 1985) that this is a tradition, a strategy of researches or the way of triangulation of methods (Edwards, Potter, 1992; Fairclough, Wodak, 1997; Shotter, 1993;). However, in spite of this diversity, the researchers most often understand discourse as a methodological type of tradition with specific strategies characteristic to it. The key features of discourse strategy are as follows:

- *the source of information is oral or written texts and speakings*. In certain methods of discourse analysis the role of the language is particularly emphasized, whilst in other, only authentic and natural language; i.e., the language which is not provoked, (as, for example, during questionnaire interviews), becomes significant;
- *the priorities are given to the method of non-probabilistic sceneing and the method of constructing text corpus; to content analysis and participant observation as to the methods of information collection*.
- *Interpretational, qualitative methods of analysis* often combined with linguistic analysis, whilst “pure” quantitative methods are applied solely in quantitative content analysis.

It is stated (Fairclough, 1995; Gergen, 1994; Jorgensen, Phillips, 2002; Laclau and Mouffe, 1985) that the forms of discourse analysis can also be understood as research strategies because in a certain way it outlines the course of the research procedure and projected methods, information sources, ways of analysis, etc.

Thus, discourse analysis *is a suitable approach* when it is pursued to trace what *different public figures* say about the object receiving socio-cultural, educational attention. Besides, it enables to explain how their speakings are enabled and limited by the existing sociocultural composition and how language influences social reality of education.

Discourse methodology becomes a suitable tradition of socioeducational researches when: it is pursued *to cover the whole of the attitudes towards (self-)education phenomena existing in a concrete culture systematically*; it is avoided to provoke these attitudes or influence them by preconceived scientific knowing. Such discourse tradition which enables to identify and analyse the society’s *myths*, which are accepted and perceived as objective educational reality, is particularly important to postmodernistic education studies. Then this reality is implied in conversations and other social actions, seeking such contextuality which enables to perceive and explain how certain sociocultural, educational myths become objectively correct, while

se. Pagal teorines paradigmines ištakas ir pasirenkamų duomenų analizės metodų kompleksą galima nurodyti *keletą diskurso analizės metodologinių tradicijų*. Tai lingvistinė analitinė, aprašomoji funkcionalistinė, interpretacinė, kritinė ir kt. analizės (Titscher, Meyer, Wodak, Vetter, 2000; Van Dijk, 1985). Visos jos yra taikytinos šiuolaikinėje edukologijoje, todėl trumpai apibūdinsime kiekvienos jų esmę.

*Lingvistinėje analitinėje tradicijoje* dominuoja aprašomasis diskurso struktūrinių elementų analizės metodas, todėl kalba ir tekstas analizuojami gramatikos, leksikos, stilistikos ir pan. aspektais. Ši tradicija apima *etnometodologinės pokalbių, diferencinės tekstu, pasakojamosios semiotikos* ir kt. metodines prieigas (Garfinkel, 2005; Halliday, 1973).

Kita diskurso analizės teorinės paradigmos ištaka yra *aprašomoji funkcionalistinė tradicija* (Kress, 1990; Macdonnell, 1986; Rorty, 1999). Analizuojamos diskurso vyksmo situacijos bei įvairūs sąveiką apibūdinantys elementai (*dominavimas, kontrolė, vaidmenys, normos, išryškėjančios diskurso kalboje ar tekste*). Šiuo atveju diskurso analizės objektu tampa neformalus pokalbiai, dialogai, vykstantys, pavyzdžiui, *užsiėmimų klasėje, laisvalaikio, neformalaus mokymo(-si) metu* ir kt. Ši diskurso tyrimų tradicija apima *content analizės* (kiekybinės bei kokybinės), *pokalbių analizės, funkcinės pragmatikos* metodines prieigas.

Dar viena diskurso metodologija – *interpretacinės diskurso analizės tradicija*. Ji remiasi subjektyvia diskurso medžiagos interpretacija. Tuomet labai svarbi sąlyga yra *paties interpretuotojo asmeninė tiriamos srities patirtis* bei *mokliškai priimtina tyrėjo empatija interpretuojamiems objektams*. Lyginant kokybines ir kiekybines metodologijas, vertėtų pabrėžti šį esminį skirtumą. Taikant kiekybinius metodus tyrėjas visada yra anonimas (transcendentas tyrimo objekto atžvilgiu) ir lieka anapus tiriamos situacijos, tvirtinant, jog tik taip esą galima užtikrinti tyrimo objektyvumą (Bitinas, 2006; Kardelis, 2002). Interpretacinis požiūris būdingas šiuolaikinei *interpretacinei edukologijai*. Populiariausios metodinės prieigos yra *objektyvioji hermeneutika, etnografinė tekstu ar pokalbių analizė* (Gadamer, 2006; Geertz, 2005; Goffman, 1974; Juodaitytė, 2003; Mažeikienė, 2003).

Kita diskurso analizės prieiga – *kritiškosios diskurso analizės tradicija*. Dabartiniu metu ji peraugusi į savarankišką interdisciplininę metodologiją, labiau žinomą kaip kritiškoji diskurso analizė (KDA). Šios prieigos perspektyvoje į diskursą žvelgiama kaip į grupių konfliktų, jėgos demonstravimo ugdyme areną (Ruš-

other, just impossible (Duoblienė, 2006; Juodaitytė, 2003, 2007).

*Application of the traditions of discourse analysis for the cognition of educational phenomena*. Methodological diversity of discourse analysis was determined by the fact that its separate approaches were developing in different sciences independently of one another. *Several methodological traditions of discourse analysis* can be distinguished. These are linguistic analytical, descriptive functional, interpretative, critical, etc. analyses (Titscher, Meyer, Wodak, Vetter, 2000; Van Dijk, 1985).

*In linguistic analytical tradition* descriptive method of the analysis of structural elements of discourse dominates; therefore, language and text are analysed in the aspects of grammar, lexis, stylistics, etc. This tradition encompasses *ethno-methodological approach of talks, differential approach of texts, narrative semiotic approach, and other methodical approaches* (Garfinkel, 2005; Halliday, 1973).

Another beginning of theoretical paradigm of discourse analysis is *descriptive functionalistic tradition* (Kress, 1990; Macdonnell, 1986; Rorty, 1999). The situation of the discourse process and various elements describing interaction are analysed (*domination, control, roles, norms that show up in discourse language or text*). In this case informal discourses, dialogues which take place, for example, *in the classroom, during leisure time, informal (self-)learning, etc.*, turn into the object of discourse analysis. This tradition of researches into discourse encompasses methodical approaches of *content analysis* (quantitative and qualitative), of *analysis of talks, and of functional pragmatics*.

Another discourse methodology is *the tradition of interpretative discourse analysis*. It is based on subjective interpretation of discourse material. Then *the very interpreter's personal experience in the researched area and scientifically acceptable researcher's empathy for interpreted objects* become a very important condition. Comparing qualitative and quantitative methodologies, it is worth emphasising this essential difference – applying quantitative methods, the researcher is always an anonym (transcendental with respect to the research object) and remains beyond the researched situation (Bitinas, 2006; Kardelis, 2002). Interpretative approach is characteristic to contemporary *interpretative education studies*. The most popular methodical approaches are *objective hermeneutics, ethnographic analysis of texts or talks* (Gadamer, 2006; Geertz, 2005; Goffman, 1974; Juodaitytė, 2003; Mažeikienė, 2003).



kus, Mažeikis, 2007). Diskurso elementai interpretuojami tarsi kalbėtojų ar tekstų autorių interesų indikatoriai. „Ideologine“ diskurso analize siekiama atskleisti jame užkoduotus *klasinius ar interesų konfliktus, jėgos santykius* bei ideologijas (Mickūnaitė, 2007; Musneckienė, 2007; Šaparnytė, 2007). Kritinė diskurso analizė apima šias edukacines sritis: *pedagoginę komunikaciją*, identiteto formavimąsi, masinę komunikaciją, ugdymas demokratijai ir kt. (Chouliaraki, 1998; Fairclough, 1995; Fairclough, Wodak, 1997).

### **Diskurso taikymas edukacinių reiškinių kontekstualizavimui socialinio konstruktyvizmo ir fenomenologijos perspektyvų priegose**

Paanalizuosime dvi šiuolaikiškiausias filosofines prieigas, tinkamas kontekstualizuojant edukacinius reiškinius diskurso teorijos ir metodo pagrindu.

*Socialinio konstruktyvizmo perspektyva.* Galima nurodyti tris socialines konstruktyvistines prieigas: diskurso teoriją, kritinę analizę (Laclau ir Mouffe, 1985; Fairclough, Wodak, 1997) ir diskursyviąją psichologiją (Edwards, Potter, 1992; Gergen, 1994). Minėtų prieigų teorinės-filosofinės taikymo sritys gali būti nustatomos apibrėžiant diskurso analizės dalyką (kasdieninis, lokalusis ir abstraktusis). Vienose *socialinio konstruktyvizmo* priegose ypatingas dėmesys skiriamas aiškinimui, jog diskursai susidaro ir kinta kasdienėje praktikoje. Tuomet pabrėžiama būtinybė *sistemiškai, empiriškai* tirti žmonių pokalbius bei rašytinę kalbą (pavyzdžiui, masinių informacijos priemonių tekstus arba mokslinius interviu). Kitose priegose diskurso analizės dalykas yra suprantamas kaip turintis apibendrintą struktūrą. Tuomet analizės tikslu tampa abstraktesnis diskursų, egzistuojančių visuomenėje tam tikru jos istoriniu laikmečiu ir besireiškiančių tam tikroje socialinėje srityje, konstravimas. Jų esmės nusakymui vartojamas terminas *pozicionavimas* (Jorgensen, Philips, 2002). Laclau ir Mouffe (1985) diskurso teorijoje prioritetus tyrėjai skiria abstrakčiam diskursui, o diskursyviojoje psichologijoje (Edwards, Potter, 1992; Gergen, 1994) – kasdieniam arba lokaliajam. Tuomet kritinės diskurso analizės dalykas patenka tarp abstraktaus ir kasdienio diskurso lokacijų.

Taigi *socialinio konstruktyvizmo* perspektyvoje socialinių-educacinių tyrimų dėmesio objektas gali būti ne tik *abstraktūs, viešieji, oficialūs*, bet ir *kasdieninio gyvenimo, neoficialios sferos* diskursai. Minėtajai filosofinei prieigai, kaip ir kitoms kokybinėms metodologijoms (pavyzdžiui, feministinei prieigai, Mažeikienė, 2003), priimtina nuostata, jog tinkamu tyrinėjimo objektu gali būti bet kokia tema iš *neoficialios sferos*

Another approach of discourse analysis is the *tradition of critical discourse analysis*. Currently it has grown into an independent interdisciplinary methodology which is better known as a critical discourse analysis. In the perspective of this approach discourse is viewed as the arena of conflicts of groups and demonstration of power in education (Ruškus, Mažeikis, 2007). “Ideological” discourse analysis is employed to disclose encoded *class or interest conflicts, power relations* and ideologies (Mickūnaitė, 2007; Musneckienė, 2007; Šaparnytė, 2007). Critical discourse analysis encompasses the following educational areas: *educational communication*, formation of identity, mass communication, education for democracy, etc. (Chouliaraki, 1998; Fairclough, 1995; Fairclough, Wodak, 1997).

### **Application of discourse for contextualisation of educational phenomena in the approaches of the perspectives of social constructivism and phenomenology**

We shall analyse two most modern philosophical approaches that are suitable for contextualisation of educational phenomena on the basis of discourse theory and method.

*The perspective of social constructivism.* Three social constructivistic approaches can be distinguished: discourse theory, critical analysis (Laclau and Mouffe, 1985; Fairclough, Wodak, 1997) and discursive psychology (Edwards, Potter, 1992; Gergen, 1994). Theoretical-philosophical differences of applying the aforesaid approaches can be identified defining the subject-matter of discourse analysis (daily, local and abstract). In some approaches of *social constructivism* particular attention is paid to the explanation that discourses are formed and change in daily practice. Then the necessity to research people’s talks and written language *systematically, empirically* (for example, the texts of the media or scientific interviews) is underlined. In other approaches the subject-matter of discourse analysis is understood as having a generalized structure. Then the analysis aims at a more abstract construction of discourses which exist in the society in a certain historical period and manifest themselves in a certain social area. To outline their essence the term *positioning* is used (Jorgensen, Philips, 2002). The researchers prioritize abstract discourse in Laclau and Mouffe’s (1985) discourse theory, whilst daily and local discourses are prioritised in discursive psychology (Edwards, Potter, 1992; Gergen, 1994). Then the subject-matter of the critical discourse analysis appears between the loca-

kaip palaikanti arba leidžianti egzistuoti ir oficialiajai sferai.

Akcentuojama (Fairclough, Wodak, 1997; Jorgensen, Phillips, 2002; Laclau ir Mouffe, 1985), jog diskursas kaip specifinė socialinio-educacinio tyrimo strategija gali sujungti keletą metodologinių priemonių derinant ir kombinuojant optimalius jų variantus. Tuomet ypatingas dėmesys atkreipiamas į atrankos ir tekstų korpuso sudarymo, informacijos rinkimo bei analizės metodus.

Nepaisant diskurso analizės *objekto (dalyko)* skirtumų, visų minėtų diskurso teorijų pagrindas – *socialinio konstruktyvizmo perspektyva*. Ji leidžia ne tik paaiškinti, jog individų sąveikavimo būdai atspindi vidinį pasaulį, identitetą, tarpusavio santykius, bet ir atlieka aktyvų vaidmenį kuriant bei keičiant sociokultūrinę realybę (Berger, Luckmann, 1999; Jorgensen, Phillips, 2002).

Burr (1995), Gergen (1985) teigia, jog diskurso teorijai ir metodo taikymui yra reikšmingos šios raktinės *socialinio konstruktyvizmo* prielaidos:

- *Kritinis požiūris į žinojimą. Tiesa neturi būti priimama kaip „savaimė suprantamas“ žinojimas.* Turimas žinias apie pasaulio socialinius, kultūrinius, edukacinius reiškinius neverta priimti kaip objektyvią tiesą, nes žinios yra konstruojamos. Realybė suvokiama tarpiškai, per tam tikras kategorijas, todėl žinios ir pasaulio supratimas, vaizdiniai nėra tiesioginis „išorinės“ tikrovės atspindys, o realybės kategorizavimo rezultatas. Remiantis diskurso teorijos terminais, *visos žinios yra diskurso produktas.*
- *Istorinis ir kultūrinis sąlygotumas.* Individai, įtraukti į istorinį-kultūrinį kontekstą, požiūriai ir žinios apie pasaulį yra istoriškai susiklosčiusių individų tarpusavio sąveikos produktas. Atitinkamai pasaulio suvokimo būdai yra sąlygoti istorinio ir kultūrinio konteksto. Tuomet diskursas yra suprantamas kaip socialinio elgesio forma, kurio tikslas – reprezentuoti socialinį pasaulį (tarp jų ir žinias, žmones bei socialinius, kultūrinius, edukacinius santykius), išsaugoti sociokultūrinės normas ir taisykles. Šią prielaidą suponuoja socialinio konstruktyvizmo antiobjektyvistinis požiūris į žinias, o tai reiškia, jog žinios yra „atsitiktinės“, priklausomos, sąlygotos aplinkybių.
- *Ryšys tarp žinių ir socialinių procesų.* Žinios atsiranda socialinės tarpusavio sąveikos procese, kurio dalyviai ne tik kalbasi apie socialinius, edukacinius reiškinius, bet ir juos konceptua-

tions of abstract and daily discourse.

Thus, in the perspective of *social constructivism* the object of the focus of socioeducational research can be not only *abstract, public, official* discourses but also discourses of *daily life, unofficial sphere*. The approach that any topic from *the unofficial sphere* can be a suitable research object as the one supporting and enabling the existence of the official sphere, is acceptable to the above mentioned philosophical approach like to other qualitative methodologies, (for example, feminist approach, Mažeikienė, 2003).

It is emphasized (Fairclough, Wodak, 1997; Jorgensen, Phillips, 2002; Laclau and Mouffe, 1985) that the discourse can combine several methodological approaches, harmonising and combining their optimal variants. Then particular attention is paid to the methods of screening, construction of text corpus, information collection and analysis.

In spite of the differences of *the object (subject-matter)* of discourse analysis, the basis of all mentioned discourse theories is *the perspective of social constructivism*. It enables not only to explain that the ways of individuals' interaction reflect the internal world, identity, intercommunion but also plays an active role creating and changing the sociocultural reality (Berger, Luckmann, 1999; Jorgensen, Phillips, 2002).

Burr (1995), Gergen (1985) state that the following key preconditions of *social constructivism* are significant to the application of the discourse theory and method:

- *Critical attitude towards knowing. Truth must not be accepted as “taken-for-granted” knowing.* It is not worth accepting available knowledge about the world's social, cultural and educational phenomena as objective truth because knowledge is being constructed. Speaking in the terms of discourse theory, *all knowledge is the product of discourse.*
- *Historical and cultural determination.* Individuals are involved in the historical-cultural context; attitudes and knowledge about the world are the product of historically developed individuals' reciprocity. Then discourse is understood as the form of social behaviour which aims to represent the social world (including knowledge, people and social, cultural, educational relations), to retain sociocultural norms and rules. This precondition is presupposed by anti-objectivist attitude of social constructivism towards knowledge and this means that knowledge is “accidental”, dependent and determined



lizuoja. Tokiu būdu konstruojamos „žinomos“ tiesos ir įrodinėjama, kas yra teisinga, o kas klaidinga.

- *Ryšys tarp žinojimo ir socialinio elgesio.* Atitinkamai pagal tam tikrą pasaulėžiūrą vieni elgesio tipai tampa teisingi, „savaimė suprantami“, o kiti nepriimtini. Skirtingo pasaulio suvokimo išdava – skirtingas socialinis elgesys, todėl socialinė žinių ir tiesos struktūra turi socialinių pasekmių.

Remiantis *socialinio konstruktyvizmo* perspektyva, diskursas formuoja socialinį pasaulį reikšmių pagrindu. Dėl kalbos nestabilumo reikšmė niekada negali būti pastovi. Nė vienas diskursas nėra uždaras ir išbaigtas, nes jis nuolat kinta dėl kontaktų su kitais diskursais. Kiekvienas diskursas – tai ypatingas bendravimo ir socialinio pasaulio suvokimo būdas. Diskursų konfliktas reiškia, kad jie nuolat tarpusavyje „kovoja“ dėl pranašumo fiksuojant reikšmes kalboje. Kurio nors vieno diskurso įgytą pranašumą galima vertinti kaip vieno požiūrio (diskurso) dominavimą.

Dauguma socialinių konstruktyvistinių diskurso teoretikų (Gergen, 1994; Laclau ir Mouffe, 1985) pritaria Foucault (1972) pasiūlytai idėjai, jog *diskursai – tai tam tikri rinkiniai teiginių*, kurie nustato reikšmės ribas (turi / neturi reikšmės); o *tiesa kuriama diskursyviai*. Tačiau minėtiems mokslininkams nepriimtina Foucault (1972) nuostata, jog kiekviename istoriniame periode egzistuoja vienas vienintelis *galimas žinojimas* (žinojimo sistema). Priimtinas pliuralistinis žinojimo konstravimo modelis, kuriame skirtingi diskursai egzistuoja paraleliai, todėl sąveikauja ir konkuruoja tarpusavyje dėl tiesos apibrėžimo.

*Vienas iš diskurso analizės tikslų* yra nustatyti ir išanalizuoti visuomenės *mitus* kaip objektyvią realybę, kuri yra numanoma pokalbyje ir kituose socialiniuose veiksmuose. *Esminė (raktinė) tyrimo tema* fokusuojama į klausimą: kaip vieni mitai tampa objektyviai teisingi, o kiti tiesiog neįmanomi?

*Pagrindinė diskurso teorijos ir metodo taikymo idėja* – socialinis reiškinys niekada nebūna išbaigtas arba „pilnas“, o jo reikšmė niekada negali būti fiksuota. Tai stimuliuoja nuolatinį socialinį konfliktą dėl visuomenės ir asmenybės apibrėžimo. *Tyrėjo uždavinys* – atskleisti šios „kovos“ eigą ir fiksuoti visų socialinių lygmenų reikšmę.

Siekiant suprasti socialinį pasaulį kaip diskursyviąją konstrukciją svarbus vaidmuo tenka Laclau ir Mouffe (1985) diskurso teorijai, kuria remiantis gali būti analizuojami visi socialiniai, kultūriniai ir edukaciniai reiškiniai (fenomenai). Tuomet socialinis pa-

by circumstances.

- *Relation between knowledge and social processes.* Knowledge appears in the process of social reciprocity, the participants of which not only speak about social, educational phenomena but also conceptualize them.
- *Relation between knowing and social behaviour.* In correspondence with a certain worldview, some types of behaviour become correct, “taken-for-granted”, whilst other, non-acceptable.

Based on the perspective of *social constructivism*, discourse forms the social world on the basis of meanings. Due to non-stability of language the meaning can never be stable. No discourse is closed and finished because it always changes due to contacts with other discourses. Every discourse is a specific way of communication and perception of the social world. The conflict of discourses means that they always “fight” with one another for the advantage while recording the meanings in the language.

The majority of social constructivist discourse theoreticians (Gergen, 1994; Laclau and Mouffe, 1985) approve the idea proposed by Foucault (1972) that *discourses are certain collections of statements* which identify limits for meanings (has/does not have a meaning), and *truth is being created discursively*. However, the above-mentioned researchers do not accept Foucault’s (1972) attitude that every historical period has one and only *possible knowing* (the system of knowing). Pluralistic model of constructing knowing, in which different discourses exist in parallel, therefore, interact and compete with one another in order to define truth, is acceptable.

*One of the goals of discourse analysis* is to identify and analyse the society’s *myths* as objective reality, which is implied in the talk and other social actions. *The essential (key) research topic* focuses on the question, “How some myths turn into objectively correct and other, just impossible?”

*The main idea of applying discourse theory and method* is as follows: social phenomenon is never finished or “complete” and its meaning can never be recorded. This stimulates a permanent social conflict regarding the definition of the society and the personality. *The researcher’s task* is to disclose the course of this fight and to record the meaning at all social levels.

Seeking to understand the social world as a discursive construction, important role is played by Laclau and Mouffe’s (1985) discourse theory, which can

saulis suprantamas kaip tam tikrų procesų voratinklis, kuriuose susikuria reikšmės. Tačiau pabrėžiama, jog reikšmė niekada nebūna vienintelė ir galutinė. Vartojant kalbą tarp ženklų santykiai nustatomi taip, kad jie galėtų įgyti naujas reikšmes. Tokiu būdu kalbos vartojimas tampa socialiniu reiškiniu, nes būtent per susitarimus, derybas ar konfliktus socialiniuose-educaciniuose kontekstuose fiksuojamos ir (pa)neigiamos reikšmės struktūros.

Vyskiant konfliktams tarp diskursų, pasidaro aišku, jog skirtingi individai palaiko ir skirtingus socialinės-edukacinės tikrovės organizavimo būdus. Tačiau kartais socialinė praktika atrodo natūrali (*savaime suprantama*). Tuomet neįžvelgiamos jos alternatyvos. Pavyzdžiui, įprasta, kad vaikų mokymas suvokiamas kaip procesas, vykstantis formalioje aplinkoje, vadovaujant ugdytojui ir yra orientuotas į jo kultūrą, patirtį. Diskursai, kurie nusistovi taip tvirtai, jog apie jų kintamumą pamirštama, diskurso teorijoje vadinami *objektyviais, nusistovėjusiais, „nusėdusiais“* (Jorgensen, Phillips, 2002; Laclau ir Mouffe, 1985). Lyginant su kitomis teorinėmis-filosofinėmis perspektyvomis (pavyzdžiui, etnometodologija, Garfinkel, 2005) tokia *savaime suprantama socialinė praktika priskiriama kasdienio, rutininio gyvenimo sričiai*, nes jos reikšmės yra pernelyg visur parsiskverbiosios.

*Diskurso analizės išėities taškas* yra nuostata, kad reikšmės sukūrimas yra socialinis procesas. Juo siekiama nustatyti ženklų reikšmę taip, jog jos santykiai su kitais ženklais būtų stabilūs, apibrėžti, tačiau tai padaryti neįmanoma, nes kiekviena konkreti ženklo reikšmės fikscija yra sąlygiška. *Diskurso analizės tikslas* – apibrėžti tuos procesus, kurių ženklų reikšmė įtvirtinama, ir tuos, kurių reikšmės fikscija yra sąlygiška.

*Diskurso taikymo būtinumas šiuolaikinių ugdymo(-si) reiškinių pažinimui*. Socialinio konstruktyvizmo požiūriu (Berger, Luckmann, 1999; Burr, 1995; Duoblienė, 2006; Gergen, 1985) praktikos sričiai priklauso tie edukaciniai-kultūriniai reiškiniai, kurie yra *savaime suprantami*, nes visi žmonės yra natūraliai įsitraukę į jų supratimo procesą arba kitų į jį įtraukti. Pavyzdžiui, vaikų ugdymo(-si) diskursas taip pat priklauso šiai sričiai, todėl jis yra savo esmėmis *nusistovėjęs, „nusėdęs“* (Jorgensen, Phillips, 2002; Laclau ir Mouffe, 1985). Tuomet jo supratimas pasidaro pastovus ir nekintantis, nepaisant to, jog keičiasi ugdytinio ir jį ugdančiojo socialinis, kultūrinis santykis su realybe.

Ugdymo(-si) reiškinių socialinis-humanitarinis diskursas yra sąlygotas dviejų skirtingų kultūrų. Vienas jų – tai ugdytojo vadovaujamu vaidmeniu ir jo kultūra

serve as a basis for the analysis of all social, cultural and educational phenomena. Then the social world is understood as the web of certain processes in which meanings self-develop. However, it is emphasized that the meaning can never be single and final. Language usage turns into a social phenomenon because namely through agreements, negotiations or conflicts in socioeducational contexts the structures of a meaning are recorded and disproved.

When conflicts between discourses take place, it becomes clear that different individuals maintain different ways of organising socioeducational reality. However, sometimes social practice seems natural (*“taken-for-granted”*). Then its alternatives are not envisaged. For example, it is common that children’s teaching is perceived as a process that takes place in a formal environment under the guidance of an educator and is directed to his/her culture, experience. The discourses which settle so firmly that their variability is forgotten are called *objective, established, “settled”* (Jorgensen, Phillips, 2002; Laclau and Mouffe, 1985) in the discourse theory. Comparing with other theoretical-philosophical perspectives, (for example, ethnomethodology, Garfinkel, 2005), such social practice that is *“taken-for-granted”* is ascribed to *the sphere of daily routine life* because its meanings have penetrated too much everywhere.

*The beginning of discourse analysis* is the attitude that the creation of meaning is a social process. It is pursued by it to establish the meaning of signs in such a way that its relations with other symbols were stable, defined; its relations with other symbols; however, it is impossible to do so because every concrete recording of a meaning is conditional. *Discourse analysis aims* to define both the processes in which the meaning of symbols is consolidated, and the processes in which recording of the meaning is conditional.

*The necessity of applying discourse for cognition of modern (self-)educational phenomena*. From the standpoint of social constructivism (Berger, Luckmann, 1999; Burr, 1995; Duoblienė, 2006; Gergen, 1985) the sphere of practice encompasses such educational-cultural phenomena which are *“taken-for-granted”*. For example, discourse of children’s (self-)education also belongs to this area, that is why by its essences it is *established, “settled”* (Jorgensen, Phillips, 2002; Laclau and Mouffe, 1985). Then its understanding becomes constant, changeless, independently of the presence or absence of the changes in the learner and educator’s social, cultural relation with the reality.

Social-humanitarian discourse of (self-)education-

grindžiamas diskursas, reiškiantis *mokymo* paradigmą. Kitas diskursas yra orientuotas į ugdytinio kaip aktyvaus dalyvio patirtį ir reiškia *mokymosi* proceso reiškinį kontekstualizavimą. Šie du skirtingi diskursai konstruojami ir skirtingu metodologiniu pagrindu. Tai *socialiniu-pedagoginiu*, atsiradusiu ugdymo realybėje, kai kiekvienas ugdytinis savo veiklą gali įprasmiti individualiai, ir *kultūriniu-istoriniu*, kuris atspindi požiūrių į ugdymą istorinę kaitą visuomenėje ir ugdymo realybėje.

Postmodernusis ugdymo(-si) diskursas akcentuoja ugdytinio (ypač vaiko) saviraišką, laisvę. Jis yra grindžiamas orientacija į ugdytinį kaip socialinį-kultūrinį individą (Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2008; Lukšienė, 2000). *Laisvojo ugdymo paradigmos* kontekste ugdymas grindžiamas ugdytinio laisvės idėja kaip alternatyva jo socialinei, kultūrinei priklausomybei nuo ugdytojo. Todėl ugdytiniui kaip dalyviui sudaromos palankios sąlygos mokytis pagal savo patirtį, nes *mokymas(-is) – tai atradimų procesas*. Tačiau tokio pobūdžio diskursas šalies edukologijoje dar nėra vyraujantis, jo pagrindu nėra kontekstualizuojami ugdymo(-si) reiškiniai, tokie kaip mokymasis visą gyvenimą, savaiminis, patirtinis, imitacinis mokymas(-is) ir kt. Kadangi minėtieji edukaciniai diskursai yra susiję su kitokiomis nei tradicinėmis ugdymo(-si) kultūromis, todėl ypač akcentuojamos mokymo(-si) galimybės neformalioje, laisvoje aplinkoje, kai prioritetai teikiami ugdytinio saviraiškai, o ne ugdytojo dominuojamajam vaidmeniui.

Tačiau mokymosi visą gyvenimą kultūrų diskurso *kontekstualizavimas* bei *analizė* yra sudėtinga. Šalia šio diskurso paraleliai egzistuoja kitokio pobūdžio kultūriniai diskursai, suteikiantys prioritetus formaliajam, tradiciniam mokymui(-si).

Tačiau ir formaliojo mokymo(-si) diskursas keičiasi dėl tradicinės *mokymo* paradigmos virsmo į alternatyviąją, kuri lemia esminius pokyčius tiek ugdytinio, tiek ir ugdytojo veikloje. Tuomet ugdymas(-is) kontekstualizuojamas per laisvojo ugdymo(-si) sampratą, demokratinės kultūros principus, kurie įgalina besimokančiuosius konstruoti prasmes, supratimą, žinias (Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2008; Fullan, 1998; Hargreaves, 2008).

*Diskurso kaip socialinio-edukacinio fenomeno tyrimas fenomenologijos perspektyvoje.* Terminas *fenomenologija* sudarytas iš dviejų graikiškų žodžių: *phainomenon* (reiškinys) ir *logos* (protas arba žodis). Reiškinys yra viskas, kas suvokiama, – visa, kas sąmonėje reiškiasi. Apraiška yra to, ką ji apreiškia, esmė. „Taigi fenomenologija yra protu besiremiantis tyrimas, at-

al phenomena is determined by two different cultures. One of them is the discourse grounded on the educator's leading role and his/her culture, which means the *teaching* paradigm. Another discourse is orientated to the learner's as an active participant's experience and means contextualisation of the phenomena of the *learning* process. These two different discourses are constructed on different methodological basis too. These are *socioeducational*, which appeared in the reality of education, when every learner can give sense to his/her activity individually, and *cultural-historical*, which reflects the historical change of the attitudes towards education in social and educational reality.

Postmodern discourse on (self-)education emphasizes the learner's (and the child's in particular) self-expression, freedom. It is grounded on orientation towards the learner as a sociocultural individual (Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2008; Lukšienė, 2000). In the context of *liberal education paradigm* education is grounded on the idea of the learner's freedom, treated as an alternative to his/her social, cultural dependence on the educator. Therefore, the learner as a participant is offered favourable conditions to learn according to his/her experience because *learning and teaching are the processes of discoveries*. However, this type of discourse in education studies in Lithuania still does not become dominating, it does not yet become a basis for contextualisation of such (self-)education phenomena as lifelong learning, spontaneous learning, experiential learning, imitational learning and teaching, etc.

However, *contextualisation* and the *analysis* of the discourse on cultures of lifelong learning are complicated. This discourse is paralleled by the different type of cultural discourses which prioritize formal, traditional teaching and learning.

However, the discourse of formal teaching and learning undergoes changes due to transformation of the traditional *teaching* paradigm to alternative, which determines essential changes in both the learners' and the educator's activity. Then (self-)education is contextualized through the concept of liberal (self-)education, the principles of democratic culture, which enable the learners to construct meanings, understanding, knowledge (Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2008; Fullan, 1998; Hargreaves, 2008).

*Research into discourse as a socioeducational phenomenon in the perspective of phenomenology.* The term “phenomenology” is composed of two Greek words: *phenomenon* (“phenomenon”) and *logos* (“mind” or “word”). The phenomenon encompasses everything that is perceived – everything that manifests itself in consciousness. Manifestation is the essence of what to manifests. “Thus, phenomenology



skleidžiantis fenomenuose arba reiškiniuose glūdinčias esmes“ (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 15).

*Fenomenologijos perspektyvoje* kiekvienas reiškinytis turi būti tiriamas toks, koks jis yra, neprimetant jo turinį neatitinkančios metodologijos. Akcentuojama (Merleau-Ponty, 1962), jog reikia liautis tirti ir aprašyti socialinius, edukacinius fenomenus (reiškinius) kalba, sukurta daiktų supratimui, viską susisteminant pagal *tiksliesiems mokslams* būdingą pažinimo modelį. Fenomeno pasaulis pasireiškia ir yra pasiekiamas tyrėjui būtent tokia forma, kurios pagrindu galima kurti perspektyvias teorijas. Tokiu būdu įmanoma praplėsti sociokultūrinio pasaulio *mokslinio pažinimo* procesą, o ne orientuotis į tikslųjų (gamtos) mokslų modelį. Remiantis fenomenologine prieiga tyrėjui atsiveria galimybės gauti sistemines, kritines ir metodologiškai pagrįstas žinias (žinojimą) ne tik iš empirinio *daiktų pasaulio*, bet ir iš sąmonės aktų, *fenomenų*.

Fenomenologinis tyrimas prasideda nuostaba, klausimu *kodėl?* Tai reiškia perėjimą nuo *natūralios* nuostatos prie *filosofinės*. *Natūraliaja nuostata* arba *natūraliuoju požiūriu* (Mickūnas, Stewart, 1994, Ozmon, Craver, 1996) vadinama ikifilosofinė nuostata pasaulio pažinimo atžvilgiu. Natūralusis požiūris yra sąmonės santykis su kasdienio patyrimo pasauliu ir todėl jis tampa pagrindu santykiams su kitais žmonėmis. Filosofinė nuostata *kodėl?* yra sunkiai aprašomas procesas, todėl Husserl (1982) vartojo tris skirtingus terminus: *fenomenologinė redukcija*, *fenomenologinis epoche*, *suskliautimas*.

*Fenomenologinė redukcija* reiškia, kad sudėtinga problema redukuojama, arba suprastinama, į jos pamatinius elementus. Mickūnas, Stewart (1994) teigia, jog „tokia redukcija pabrėžia tai, kas problemoje yra esmiška, nekreipiant dėmesio arba ignoruojant tai, kas yra atliekama arba atsitiktina“ (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 46). Atliekant fenomenologinę redukciją, ignoruojamas ankstesnis prietaras apie pasaulį ir sutelkiamas dėmesys į tai, kas esmiška, tikintis atskleisti racionalius principus, būtinus tiriamojo daikto arba fenomeno supratimui.

*Fenomenologinis epoche*. Tai dėmesio sutelkimas, apimantis susilaikymą nuo tam tikrų visuotinai pripažintų įsitikinimų. Aprašydamas šį perėjimą nuo natūraliosios prie filosofinės nuostatos, Husserl (1982) taiko graikišką žodį *epoche*, kuris išreiškia reikalavimą kvestionuoti prielaidas tol, kol jos galės būti parremtos tikresniu pamatu. Išankstinės prielaidos turi būti suspenduotos arba jų veikimas turi būti sulaikytas norint ištirti skirtingus patyrimo matmenis, kurie ne-

is mind-based research which discloses the essences which lie in phenomena” (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 15).

*In the perspective of phenomenology* every phenomenon must be researched the way it is, without imposing the methodology which does not correspond to its content. It is emphasized (Merleau-Ponty, 1962) that it is necessary to stop researching and describing social, educational phenomena by means of language, which is created for understanding of things, converging everything into the model that is characteristic to *exact sciences*. The world of the phenomenon manifests itself and is available for the researcher namely in such a form, on the basis of which perspective theories can be developed. This way it would be possible to expand the process of *scientific cognition* of the sociocultural world, rather than to converge it into the model of exact (natural) sciences.

The phenomenological research starts with wonder, the question “why?”; this means transition from “natural” approach to “philosophical”. By “natural approach” or “natural attitude” (Mickūnas, Stewart, 1994, Ozmon, Craver, 1996) the pre-philosophical approach with respect to the world’s cognition is meant. Natural attitude is the relation of consciousness with day-to-day world of experience and, therefore, it turns into a basis for relations with other people. The philosophical attitude “why?” is a process difficult to describe; therefore, Husserl (1982) used three different terms: phenomenological reduction, phenomenological epoche and parenthesizing.

*Phenomenological reduction* means that a complicated problem is reduced and simplified down to its fundamental elements. Mickūnas, Stewart (1994) state that “such reduction emphasizes what is essential in the problem, without focusing or ignoring what is done or happens” (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 46). Carrying out phenomenological reduction, the previous prejudice about the world is ignored and attention is focussed on what is essential, hoping to disclose rational principles, which are necessary for the understanding of the researched object or phenomenon.

*Phenomenological epoche*. This is the focus, encompassing suspension from certain universally acknowledged convictions. Describing this transition from natural to philosophical approach, Husserl (1982) applies the Greek word *epoche*, which expresses the requirement to question presuppositions before they can be based on a more real foundation. Preconceptions can be suspended or their operation must be suspended in order to research different experiential dimensions, which cannot be noticed following preconceptions. Only the man who becomes open for manifold experi-

gali būti pastebėti laikantis išankstinių prielaidų. Tik atsivėręs visokeriopam patyrimui žmogus gali spręsti, ar tam tikra teorija yra pakankama žmogiškajam pažinimui paaiškinti.

*Suskliautimas.* Fenomenologinė redukcija „ima į skliaustus“ natūraliąją nuostatą pasaulio atžvilgiu. Suskliautimas – matematinis terminas, nes matematikoje lygtys suskliaučiamos tam, kad su jomis būtų elgiama si kitaip. Tuomet matematikas lygties neatmeta, tik ją atideda, kol esti tiriamas platesnis lygties kontekstas (Ozmon, Craver, 1996).

Kiekviena veikla prasideda prielaidomis apie šios veiklos prigimtį, tiriamąjį objektą ir tyrimui tinkamą metodą. Pačiame tyrimo metode glūdinčios prielaidos sąlygoja tam tikras prielaidas apie tikrovės prigimtį, jomis būtina suabejoti. Fenomenologinis suskliautimo metodas (*epoche*) leidžia tyrėjui atmesti bet kokias išankstines nuostatas, prietarus, mitus apie tiriamą reiškinį ir „remti savo išvalgas tiesiogine išvalga į pačius fenomenus, reiškinius“ (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 50). Fenomenas kaip tik ir yra tiesioginis patyrimas, išlaisvintas iš visų teorinių prielaidų ir interpretacijų. Fenomenologiškai suskliautus, sąmonė išgryninama, ir lieka tiksliai reiškiniai, fenomenai.

### Išvados ir apibendrinimai

Išnagrinėjus teorinę (filosofinę, sociologinę, edukologinę, kultūrologinę) literatūrą diskurso metodologijos klausimu išryškėjo tokia diskurso teorinė-filosofinė esmė: diskursas yra tam tikra subkultūra arba kalbėjimo(-si) priemonė, įprasminanti žmonių socialinį, kultūrinį, edukacinį gyvenimą. Diskursas analizės objektu būna socialinio, kultūrinio pobūdžio (feminizmo, aplinkosaugos, rasistiniai, seksizmo ir kt.). Diskursas yra suprantamas pagal tai, ką yra pasakę ar parašę socialiniai veikėjai.

Bendraja prasme *diskursas – tai socialiai priimtinas žmonių kalbėjimosi, mąstymo, vertinimo, tikėjimo ar veiklos būdas*. Socialiniuose moksluose (tarp jų ir edukologijoje) diskursas suprantamas kaip veiksmas, ypatinga interakcija. Todėl jo analizei svarbūs jį kuriantys, perduodantys ir interpretuojantys veikėjai bei diskursą įgalinantys, apribojantys šiuolaikiniai (dabar veikiantys) ar istoriniai (anksčiau vyravę) socialiniai, kultūriniai kontekstai.

*Diskursas yra specifinė socialinio-edukacinio tyrimo strategija.* Tyrėjai dažniausiai diskursą supranta kaip metodologinio pobūdžio tradiciją, kurios pagrindiniai bruožai yra: *informacijos šaltiniai – sakytiniai ar rašytiniai tekstai bei pasisakymai; prioritetai teikiami*

ence is able to decide whether a certain theory is sufficient to explain human cognition.

*Parenthesizing.* Phenomenological reduction “brackets” natural approach towards the world. Parenthesizing is a mathematical term because in mathematics equations are bracketed because behaviour towards them is expected to be different. Then the mathematician does not reject the equation but only sets it aside until a broader context of equation is researched (Ozmon, Craver, 1996).

Every activity starts with presuppositions about the nature of this activity, the research object and the suitable research method. The presuppositions laying in the very research method determine certain presuppositions about the nature of reality, which *must be questioned*. The phenomenological parenthesizing method (*epoche*) enables the researcher to reject any preconceptions, prejudices and myths about the researched phenomenon and “base one’s insights on the immediate insight into the very phenomena” (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 50).

### Conclusions and generalisations

Having analysed theoretical literature (philosophical, sociological literature, literature on education studies, cultural studies) on discourse methodology the following theoretical-philosophical essence of discourse showed up: discourse is a certain subculture or the means of speaking which gives a sense to people’s social, cultural, educational life. The object of the discourse analysis is social, cultural type discourses (on feminism, environmental protection, racism, sexism, etc.). Discourse is understood according to what public figures have said or written.

In the very general meaning *discourse is a socially acceptable way of people’s speaking, thinking, evaluation, believing or action*. In social sciences (including education studies) discourse is understood as an action, a particular interaction. Therefore, *the participants who create, communicate and interpret discourse as well as contemporary (currently operating) or historical (which dominated earlier) social, cultural contexts, which enable or limit discourse, become important for discourse analysis*.

*Discourse as a specific strategy of socioeducational research.* The researchers most often understand discourse as a methodological type of tradition with key features: *the source of information is oral or written texts and speakings; the priorities are given to the method of non-probabilistic screening and the method of constructing text corpus; to content analysis and participant observation as to the methods of information collection; interpretative, qualitative methods of*

netikimybiniais atrankos ir tekstų korpuso sudarymo metodams; turinio (*content*) analizei ir dalyvaujama- jam stebėjimui kaip informacijos rinkimo metodams; *interpretaciniai, kokybiniai analizės metodai* dažnai derinami su lingvistine analize, o „grynieji“ kiekybi- niai taikomi tik kiekybinėje *content* (turinio) analizė- je.

*Diskurso analizės tradicijų taikymas edukacinių reiškinių pažinimui* vyksta pagal teorines ištakas ir duomenų analizės metodų kompleksus. Nurodoma keletas diskurso analizės metodologinių tradicijų. Tai lingvistinė analitinė, aprašomoji funkcionalistinė, in- terpretacinė, kritinė ir kt. analizės. Visos jos yra taiky- tinos socialiniuose-educaciniuose tyrimuose. Lietuvo- je labiausiai plėtojama *kritiškosios diskurso analizės tradicija*. Šios prieigos perspektyvoje į diskursą žvel- giama kaip į grupių konfliktų, jėgos demonstravimo ugdyme arena.

*Socialinio konstruktyvizmo* prieigose ypatingas dėmesys skiriamas aiškinimui, jog diskursai susidaro ir kinta kasdienėje socialinėje, kultūrinėje praktikoje. Tuomet pabrėžiama būtinybė *sistemiškai, empiriškai* tirti žmonių pokalbius bei rašytinę kalbą. Diskurso analizės dalykas yra suprantamas kaip turintis apiben- drintą struktūrą. Analizės tikslu tampa abstraktesnis diskursų, egzistuojančių visuomenėje tam tikru jos istoriniu laikmečiu ir besireiškiančių tam tikroje so- cialinėje srityje, konstravimas. Jų esmės nusakymui vartojamas terminas *pozicionavimasis*.

*Socialinio konstruktyvizmo* požiūriu praktikos sri- čiai priklauso tie edukaciniai-kultūriniai reiškiniai, kurie yra savaime suprantami, nes visi žmonės yra na- tūraliai išitraukę į jų supratimo procesą arba kitų į jį įtraukti. Ugdymo(-si) diskursas taip pat priklauso šiai sričiai, todėl jis yra savo esmėmis *nusistovėjęs*, „*nusė- dęs*“. Tuomet jo supratimas tampa pastovus ir nekin- tantis, nepaisant, jog keičiasi ugdytinio ir jį ugdančiojo santykis su realybe.

*Fenomenologijos* perspektyvoje kiekvienas reiški- nys turi būti imamas toks, koks jis yra, neprimetant jo turinio neatitinkančios metodologijos. Akcentuojama, jog reikia liautis tirti ir aprašyti socialinius, humani- tarinius, edukacinius fenomenus (reiškinius) kalba, sukurta daiktų supratimui, viską susisteminant pagal *tiksliesiems mokslams* būdingą pažinimo modelį. To- kiu būdu įmanoma praplėsti sociokultūrinio, edukaci- nio pasaulio *mokslinio pažinimo* procesą, o ne orien- tuoti jį į tikslųjų (gamtos) mokslų modelį. *Fenomeno- loginės prieigos* pagrindu tyrėjui atsiveria galimybės gauti sistemines, kritines ir metodologiškai pagrįstas

*analysis* are often combined with linguistic analysis, whilst “pure” quantitative methods are applied solely in quantitative content analysis.

*Application of the traditions of discourse analysis for cognition of educational phenomena* takes place according to theoretical beginnings and the sets of data analysis methods. Several methodological traditions of discourse analysis are distinguished. These are: lin- guistic analytical, descriptive functionalistic, interpre- tative, critical analysis, etc. All of them are applicable in socioeducational researches. In Lithuania *the tradi- tion of critical discourse analysis* is mostly developed. In the perspective of this approach discourse is viewed as the arena of conflicts of groups and demonstration of power in education (Ruškus, Mažeikis, 2007).

In the approaches of *social constructivism* particu- lar attention is paid to explanation that discourses are formed and change in daily social, cultural practice. Then the necessity to research people’s talks and writ- ten language *systematically, empirically* is underlined. The subject-matter of discourse analysis is understood as having a generalized structure. The analysis aims at a more abstract construction of discourses which exist in the society in a certain historical period and mani- fest themselves in a certain social area. To outline their essence the term *positioning* is used.

From the standpoint of *social constructivism* the sphere of practice encompasses such educational- cultural phenomena which are “taken-for-granted” because all people are naturally involved in the proc- esses of understanding them or are involved by oth- ers. The discourse of (self-)education also belongs to this area, that is why by its essences it is *established, “settled”*. Then its understanding becomes constant, changeless, independently of the presence or absence of the changes in the learner and educator’s relation with the reality.

*In the perspective of phenomenology* every phe- nomenon must be taken the way it is, without impos- ing the methodology that does not correspond to its content. It is emphasized that it is necessary to stop researching and describing social, humanitarian, edu- cational phenomena by means of language, which is created for understanding of things, converging eve- rything into the model that is characteristic to *exact sciences*. This way it would be possible to expand the process of *scientific cognition* of the sociocultural, educational world, rather than to converge it into the model of exact (natural) sciences. *Phenomenological approach* enables the researcher to receive systematic, critical and methodologically grounded knowledge (knowing) not only from the empirical *world of things* but also from the acts of consciousness, *phenomena*.



žinias (žinojimą) ne tik iš empirinio *daiktų pasaulio*, bet ir iš sąmonės aktų, *fenomenų*.

Socialinių-edukacinių reiškinių diskurso pažinimas turi prasidėti *nuostaba, klausimu „kodėl?“* Tai reiškia perėjimą nuo natūralios nuostatos prie fenomenologinės. Fenomenologinis suskliautimo metodas (*epoche*) leidžia tyrėjui atmesti bet kokias išankstines *nuostatas, prietarus, mitus* apie ugdymo(-si) reiškinius ir remtis savo tiesiogine išvalga į pačius fenomenus (reiškinius).

### Diskusija

Stripsnyje diskursas paaiškintas kaip socialinių-edukacinių reiškinių kontekstualaus supratimo metodologinė prieiga. Atlikta diskurso teorinė analizė išryškino, jog edukacinių reiškinių pozicionavimui tinkamiausios yra interpretacinė, kritinė diskurso analizės tradicijos. Galima diskutuoti dėl *lingvistinės analizės* taikymo edukacinių reiškinių pažinimui, nes diskurso metodologija – tai ir tam tikra filosofija.

Teorijos ir metodo analizė leido įsitikinti, jog diskursas gali būti taikomas *savaime suprantamu, nusistovėjusių* ugdymo(-si) reiškinių kritiniam interpretavimui. Ypač jis tinka aiškinimui reiškinių, kurie nepriklauso formaliojo mokymo(-si) sferai, o yra kasdienio, rutininio gyvenimo sritis, pavyzdžiui, vaikų laisvalaikis, vaikų savaiminis mokymas(-is) ir kt.

Bandysime taikyti diskurso metodologiją vaikų savaiminio mokymo(-si) kultūros fenomeno tyrimui siekdami suprasti, kaip realybėje yra konstruojamos šio reiškinio prasmės bei kokio pobūdžio žinios ir žinojimas yra dominuojantis.

The cognition of discourse of socioeducational phenomena must start with *wonder, the question “why?”*. This means the transition from “natural” approach to “phenomenological”. The phenomenological parentheses method (*epoche*) enables the researcher to reject any *preconceptions, prejudices and myths* about (self-)educational phenomena and base on one’s immediate insight into the very phenomena.

### Discussion

The article explains discourse as a methodological approach of contextual understanding of socioeducational phenomena. The carried out theoretical analysis of discourse highlighted that interpretative and critical discourse analysis are most suitable for positioning of educational phenomena. Application of *linguistic analysis* for cognition of educational phenomena can be discussed because the methodology of discourse is also a certain philosophy.

The analysis of theory and practice enabled to be persuaded that discourse can be applied for critical interpretation of (self-)educational phenomena that are “*taken-for-granted*”, “*established*”. It is particularly suitable for explanation of informal teaching and learning; for example, children’s leisure, spontaneous teaching and learning, etc.

We shall try to apply discourse methodology for the research into the cultural phenomenon of children’s spontaneous teaching and learning, seeking to understand how the meanings of this phenomenon are being constructed in reality and what type of knowledge and knowing dominates.

### Literatūra • References

Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: SRHE and OUP.  
Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.  
Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.  
Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.  
Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997: monografija*. Vilnius: Sapnų sala.  
Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructivism*. London: Sage.

Chimombo, M. P. F., Roseberry, R. L. (1998). *The Power of Discourse: An Introduction to Discourse Analysis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.  
Chouliaraki, L. (1998). Regulation in „progressivist“ pedagogic discourse: individualized teacher–pupil talk. *Discourse and Society*, 9 (1), 5–32.  
Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinio ugdymo filosofija*. Vilnius: Tyto alba.  
Edwards, D., Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.  
Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

- Fairclough, N., Wodack, R. (1997). *Critical discourse analysis*. T. A. van Dijk (Ed.). *Discourse as Social Interaction: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2, 352–371.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1998). *Diskurso tvarka*. Vilnius: Baltos lankos.
- Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
- Gadamer, H. G. (2006). *Classical and Philosophical Hermeneutics*. *Theory, Culture & Society*. Vol. 23 (1), 29–56.
- Garfinkel, H. (2005). *Etnometodologiniai tyrimai*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos leidykla.
- Geertz, C. (2005). *Kultūrų interpretavimas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Gergen, K. (1985). *The social constructionist movement in modern social psychology*. *American Psychologist*. Vol. 40 (3), 266–75.
- Gergen, K. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. London: Harper and Row.
- Grimshaw, A. D. (2003). *Genres, Registers, and Contexts of Discourse*. A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, S. R. Goldman (Ed.). *Handbook of Discourse Processes*. Mahwah: New Jersey.
- Habermas J. (2002). *Modernybės filosofinis diskursas*. Vilnius: Alma littera.
- Hajer, M. A. (1995). *The Politics of Environmental Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
- Harré, R., Brockmeier, J., Mühlhäusler, P. (1999). *Greenspeak: A Study of Environmental Discourse*. London, New Delhi: SAGE Publications.
- Husserl, E. (1982). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy, First Book: General Introduction to a Pure Phenomenology*. Translated by F. Kersten. The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo studijų centras.
- Jorgensen, M., Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications.
- Juodaitytė, A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinės-educacinis aspektas*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Juodaitytė, A. (2007). *Vaikystė kaip socialinė negalė: mitologizuoto diskurso konstravimas ir sklaida socialinėje – pedagoginėje realybėje*. *Socialinis darbas. Mokslo darbai*. Nr. 6 (1). Vilnius.
- Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
- Kramash, C. (2000). *Context and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1985). *Ideological Structures in Discourse*. T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis: Discourse Analysis in Society*. Vol. 4, 27–42.
- Kress, G. (1990). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. R. Bruzgelevičienė (Red.). Vilnius: Alma littera.
- Macdonnell, D. (1986). *Theories of Discourse*. Oxford: Blackwell.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Buckingham: Open University Press.
- Mažeikiene, N. (2003). *Epistemologiniai interkultūrinės ir feministinės prieigų panašumai*. E. Furch (Hrsg.). CA.N.E. *Cultural Awareness in Europe. Auseinandersetzung mit kultureller Diversität in Europe. A Reflection of Cultural Diversity in Europe*. Wien: Lernen mit Pfiff, p. 117–127.
- McLaughlin, T. H. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija*. Kaunas: Technologija.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mickūnaitė, E. (2007). *Rizikos grupių suaugusiųjų mokymosi samprata mokymosi visą gyvenimą kultūroje* (Daktaro disertacija, Kauno Vytauto Didžiojo universitetas, 2007).
- Mickūnas, A., Steward D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
- Musneckienė, E. (2007). *Vizualinės kultūros diskursas rengiant dailės pedagogus postmodernios edukacinės paradigmos kontekste* (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2007).
- Ozmon, H. A., Craver S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
- Pearce, W. B. (1994). *Interpersonal Communication:*

*Creating Social Worlds*. New York: Harper Collins College Publishers.

Powers, J. H. (1994). *Public Speaking: The Lively Art*. New York: Harper Collins College Publishers.

Rinkevičius, L. (2000). Editorial: the sustainability challenge and new directions in environmental sociology and policy research. *Innovation: the European Journal of Social Sciences*. Vol. 13. No. 3, 245–248.

Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin Books.

Rubavičius, V. (2003). *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, rekonstrukcija, menas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.

Ruškus J., Mažeikis G. (2007). *Neigalumas ir socialinis dalyvavimas: kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija: monografija*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.

Shotter, J. (1993). *The Cultural Politics of Everyday Life*. Buckingham: Open University Press.

Stoll, L., Fink D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius:

Margi raštai.

Šaparnytė, E. (2007). *Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas socialinės realybės konstravimo kontekste* (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2007).

Telešienė, A. (2005). Kritiškosios diskurso analizės metodologinių principų taikymas sociologiniuose tyrimuose. *Filosofija. Sociologija*. Nr. 2, 1–6.

Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: SAGE Publications.

Valantiejus, A. (2004). *Kritinis sociologijos diskursas. Tarp pozityvizmo ir postmodernizmo*. Vilnius: VUL.

van Dijk, T. A. (1985). Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline, in T. A.

van Dijk (Ed.). *Handbook of discourse analysis: Disciplines of Discourse*. Vol. 1, 1–10.

Wodak, R., Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

## AUDRONĖ JUODAITYTĖ

Socialinių mokslų (edukologija) habil. daktarė,  
Šiaulių universiteto Edukologijos katedros profesorė,  
Edukacinių tyrimų mokslinio centro direktorė.  
Moksliniai interesai: studijų kokybės tyrimai,  
vaikystės fenomenas, vaikystės pedagogų rengimas.

Habil. Dr. of Social Sciences (Education Studies),  
Professor of Department of Education Studies,  
Director of the Scientific Center of Educational  
Researches, Šiauliai University  
Research interests: researches on quality of studies, the  
phenomenon of childhood, teacher training.

*Address: P. Višinskio Str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania*  
*E-mail: etmc@cr.su.lt*

## KRISTINA RŪDYTĖ

Edukologijos doktorantė,  
Šiaulių universiteto Socialinės gerovės ir negalės  
studijų fakulteto Socialinės pedagogikos ir  
psichologijos katedros asistentė.  
Moksliniai interesai: savaiminis mokymas(-is), vaikų  
mokymo(-si) kultūros fenomeno edukaciniai tyrimai.

Doctoral student in education studies,  
junior lecturer of the Department of Social Education  
and Psychology of the Faculty of Social Welfare and  
Disability Studies, Šiauliai University.  
Research interests: self-teaching/learning,  
educational researches into the phenomenon of  
children's teaching/learning culture.

*Address: P. Višinskio Str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania*  
*E-mail: kristinarudyte@gmail.com*