

Teodozja Rittel

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Dyskurs edukacyjny jako „trzecia robota rozumu”**Wprowadzenie**

Dyskurs, łac. *discursus*, ‘rozmowa, dyskusja’ jest zdarzeniem komunikacyjnym (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, s. 32). Grabias (Grabias 1994, s. 23) widzi tu rodzaj „interakcji społecznej, dokonującej się przy udziale języka, definiowanej jako ciąg zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu”. To ujęcie dyskursu nie kłóci się z jego znaczeniem dokumentacyjnym w słownikach języka polskiego [od Troca 1779 i Lindego (1807–1814) do Dunaja (2007) i słowników specjalistycznych Skorupki (1987)].

Definicje leksykalne, specjalistyczne i semantyczne dyskursu

- 1) definicja leksykalna daw. Troca (1779, s. 311)

T 311: dyskurs jest to trzecia robota rozumu, gdy z jednej do drugiej postępujemy, i co za tym idzie, dowodziemy – *logique rationation* (rozumowanie wnioskami);

- 2) definicje leksykalne daw. Lindego (1807, s. 586)

L II 586, dyskurs, dyszkurs, dyskursik ‘rozmowa’ Tobie to tyko ujdzie to samemu Długie dyskursy prowadzić, po swemu Chrość Job 4 Nie zawsze ten, co w dyskursie ustawa, Dłatego w samej też prawdzie przegrywa Post. Fid 288;

- 3) definicja leksykalna npol. Dunaja (2007, t. 1, s. 350)

BD I 350 dyskurs, ‘rozmowa’, dyskusja, przemowa, Prowadzić toczyć dyskurs <łac.> oparty na wnioskowaniu z uprzednio przyjętych przesłanek, logiczny, rozumny;

- 4) definicja leksykalna npol. Polańskiego (2009, s. 179)

WSJP 179 dyskurs, dyskusja na ważny temat, dyskusja ustna lub pisemna, ‘wymiana zdań na jakiś temat’;

- 5) definicja semantyczna Wierzbickiej (1983, s. 183–197)

Sądzę, że ty myślisz o Z co innego, niż ja mówię, mówię to, bo chcę, żeby każdy z nas powiedział, co o tym myśli, i dlatego sądzę, że mówiąc to, moglibyśmy spowodować, że będziemy myśleć to samo, chciałbym, żebyśmy myśleli to samo¹.

Dyskurs u Wierzbickiej jest zatem nie tylko rozmową, lecz także przemówieniem, przemową na jakiś poważny temat, a więc i dyskusja, i wypowiedź na jakiś poważny temat, uporządkowane logicznie, tworzą dyskurs; samej definicji brak;

6) definicja sumaryczna – specjalistyczna (red. Sławiński 2008, s. 114–115).

Dyskurs z łac. *discursus* ‘rozmowa, dyskusja’

1) w znaczeniu tradycyjnym – wypowiedź zrygoryzowana logicznie, operująca argumentacją, traktowana jako przeciwstawienie wypowiedzi, w której dominują elementy perswazyjne bądź ekspresyjne;

2) w terminologii językoznawczej Benveniste’a (t. 1: 1966, t. 2: 1974) typ wypowiedzi, w której uzewnętrznia się podmiot mówiący oraz relacje zachodzące między nim i adresatem, struktura dyskursu ogniskuje się wokół 1. i 2. osoby lp.;

3) wprowadzone przez Foucaulta (1977, s. 34–37) jako uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi; właściwe danej dziedzinie ludzkiej działalności;

4) rozumiany najszerzej jako zespół zachowań słownych, charakterystyczny dla danej kultury;

5) niekiedy dyskurs jest traktowany jako synonim wypowiedzi (Fowler 1989, z. 3, s. 184).

Charakterystyka dyskursu edukacyjnego

Dyskurs edukacyjny to przedłużenie – z jednej strony badań nad dyskursem dziecięcym (aspekty psychologiczne) w kierunku dyskursu szkolnego (aspekty językowe i dydaktyczne), z drugiej zaś – naturalne rozwijanie dyskursu szkolnego ku dyskursowi akademickiemu (aspekty kulturowe). We wszystkich trzech rodzajach dyskursu (dziecięcym, szkolnym i akademickim) opisuje się interakcje dorosły – dziecko; dziecko – dziecko; nauczyciel – uczeń (uczniowie); uczeń – uczeń; wykładowca – student itp. Mają one charakter nauczający. W dyskursie dziecięcym jest to „uczenie się” w ramach dyskursu działaniowego lub tematycznego. W dyskursie szkolnym jest to „uczenie”, czyli proces przekazywania wiedzy, w dyskursie akademickim „studiowanie”, czyli przesuwanie horyzontów wiedzy (T. Rittel, S.J. Rittel 2015, s. 24–25). Zestaw znaczeń dyskursu edukacyjnego jest przedstawiony w pracy T. Rittel, S.J. Rittel *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia, znaczenia, terminy*, Kraków 2015.

¹ Zbiór jednostek elementarnych od 14 w książce *Semantic Primitives* (1972) powiększył się do prawie 60 w książce *Semantics Primes and Universals* (1996).

Dyskurs edukacyjny przejawia się jako wypowiedź, w której uzewnętrznia się podmiot mówiący i adresat, słuchający, jako rozmowa zrygoryzowana i niepozbawiona elementów perswazyjnych i ekspresyjnych oraz interakcji społecznej przy „udziale języka”. Mamy tu integrację nauczyciela z uczniem lub uczniami. Dyskurs edukacyjny w szkole odwołuje się do mitologii na lekcjach języka polskiego i historii (Grimmal 1997) oraz do tradycyjnej symboliki kulturowej (Rittel 2002, s. 137–178) zawartej w Biblii (Godyń 1995), nie jest pozbawiony elementów ekspresyjnych i perswazyjnych (Grabias 1981, s. 137–163).

Dyskurs edukacyjny jako gatunek mowy

Pojęcie „dyskurs” jest wyodrębnionym gatunkiem mowy, w którym idzie o COŚ. Dyskurs edukacyjny jest gatunkiem mowy ogólnym, który przyjmuje takie gatunki mowy jak: pytanie i odpowiedź, rada, spór (Rittel 2014, s. 231–239). Jest zatem odmianą mowy (wtórnie pisma) wykorzystującą funkcje języka (Jakobson 1960, s. 431, 473). Dyskurs edukacyjny-tekstowy (Rachwałowa 1986, s. 131–138) wykorzystuje przede wszystkim informacyjność (funkcja przedstawieniowa), tekstowość (funkcja poetycka) i kontaktowość (funkcja fatyczna). W edukacji jest on odmianą sterowaną (nauczyciel), a nie rzeczywistą (uczeń). Charakteryzuje się tym, że odbywa się w formach, w których nauczyciel dobiera i wybiera akty mowy i gatunki mowy (Kawka 1997, s. 109–114).

Dyskurs edukacyjny jako umysłowy oficjalny gatunek działania językowego

Dyskurs edukacyjny łączy się z wyuczalnością, ujmując się go jako przekazywanie i przekształcanie specjalistycznych dyskursów naukowych w taki sposób, aby przekazywać tę wiedzę mniej wykształconemu odbiorcy (Labocha 2011, s. 32–36). Argumentacja występująca w przestrzeni dyskursu jest tego sposobem i polega na tym, aby przekonać odbiorców do tego, by odbiorcy uznali jej prawdziwość/nieprawdziwość, poprawność/niepoprawność. Z argumentacją mamy do czynienia wtedy, gdy dotyczy ona uzasadnienia jakiejś tezy, zwanej też konkluzją (Zgółkowa 1994, t. 2, s. 255–257). W tym celu w dyskursie edukacyjnym zostaje przedstawiona przez nauczyciela przesłanka – jako seria zdań, które w opinii argumentującego prowadzą do tej konkluzji.

Stopień powodzenia argumentacji w dyskursie edukacyjnym zależy od odbiorcy (dziecka, ucznia, studenta) i w dyskursie edukacyjnym jest on określony jako stosunek dominacji i podporządkowania. Przy czym skuteczność komunikacji zapewnia właściwe rozumienie kodu werbalnego, zapewniające poznawczą komunikację w dyskursie edukacyjnym (Kaczorowska 2007, s. 310–311).

Kryteria wartościowania przyjęte w dyskursie edukacyjnym

Archiwum mowy w dyskursie edukacyjnym jest rozumiane jako system reguł i praktyk (gatunków mowy), który sprawia, że wszelkie rzeczy powiedziane nie gromadzą się w nieskończoność w bezkształtnej masie, lecz łączą w odrębne figury, wiążą się wzajemnie rozlicznymi stosunkami, utrzymują się bądź zacierają zgodnie ze swoimi regularnościami (Foucault 1977, s. 164–165).

Regularności te, w obrębie wartościowania, można lingwistycznie uporządkować trojako, dzieląc je na:

- 1) leksykalne i frazeologiczne środki wartościowania, jak np. wyrazy ogólnie wartościujące i opisowo wartościujące;
- 2) pozaleksykalne środki wartościowania, takie jak środki morfologiczne, środki składniowe;
- 3) tekstowe środki wartościowania, takie jak: wypowiedzi otwierające miejsce dla formuły: „to jest dobre/złe” oraz otwierające miejsce dla formuły: „co świadczy o tym, że X jest dobre/złe”, także ocena jako wniosek z wypowiedzi oraz wykorzystanie cytatu i parodii (Laskowska 1993, s. 7–124).

W sumie wartościowanie w dyskursie edukacyjnym da się uporządkować następująco:

- 1) kryterium pragmatyczne – użyteczność
- 2) kryterium ekonomiczne – instrumentalność
- 3) kryterium hedonistyczne – przyjemność
- 4) kryterium witalne – zdrowie
- 5) kryterium społeczne – legalność
- 6) kryterium odczuć – współodczuwalność
- 7) kryterium perfekcjonistyczne – sprawność
- 8) kryterium estetyczne – piękno
- 9) kryterium poznawcze – prawda
- 10) kryterium etyczne – moralność
- 11) kryterium sakralne – uniwersalność, transcendencja.

Każda z przedstawionych wartości ma swój znak dodatni lub ujemny. Odbija się to w języku, np. piękny – brzydki, mądry – głupi, godziwy – niegodziwy, ale przymiotnik święty, jak pisze Laskowska (1993, s. 14–19), nie ma antonimu, chociaż jest sacrum i profanum (łac.), por. *Pacem in terris* (Jan XXIII, s. 832–862). Jest to system wartości chrześcijańskich (zasady: prawda, sprawiedliwość, miłość, wolność) odnoszony do czterech płaszczyzn życia społecznego (stosunki między poszczególnymi ludźmi, między obywatelami a władzą państwową, stosunki między państwami, stosunki między ludźmi i państwami a władzą ogólnościową), są to uniwersalne wartości, ponadczasowe.

Stwierdza się przy tym „wymykanie się” badanych w dyskursie konstrukcji z potoczności w stronę odmiany kulturalnej języka (Buttler 1978, s. 37–45 i Buttler, Markowski 1988, s. 179–203), tak jak np. nauka, polityka czy religia.

Wyraz nauczyciel (wartościowany negatywnie) może wystąpić w tekstach jako nosiciel zanegowanych treści. Takie widzenie wyrazu wiąże się z kontekstem, zaś wyraz nauczyciel-wychowawca zwykle wiąże się z uwarunkowaniami semantyczno-logicznymi dodatkami, gdyż przyjmuje się, że X (postawa nauczyciela) jest dobra, bo ceni on wyżej prawdę niż karierę, co potwierdza jego postawa.

Celem dobrego dyskursu edukacyjnego jest zaprojektowanie takiej integracji nauczyciel:uczeń, która będzie wspierała samodzielność poznawczą ucznia i kreowała w nim aktywną postawę wobec świata.

Zakłada się bowiem, że dziecko/uczeń – to plastyczna struktura, którą można kształtować przez krytyczne myślenie, prowadzące do lepszego funkcjonowania poznawczego (Sajewicz-Radtke 2015, s. 3).

Przypomnijmy, że dyskurs według Troca (1779, s. 311) „jest to trzecia robota rozumu, gdy z jednej części do drugiej postępujemy i co za tym idzie, dowodzimy”. Jest to zatem rozumowanie, zastanawianie się, wnioskowanie i domysł, czyli *logique rationation*.

Dyskurs edukacyjny byłby wymianą poglądów lub tylko ich przytoczeniem. Stanowiłby ramę, w której można się prezentować sensownie z jakiegoś punktu widzenia (poglądy polityczne, aksjologiczne: „nadeszła pora, aby wspólnie budować Europę, która nie obraca się wokół gospodarki, ale wokół świętości osoby ludzkiej, wartości niezbywalnych” (Papież Franciszek, Parlament Europejski, Strasburg, 2014 r.). Zatem warunek podmiotowości byłby konieczny, lecz cel tylko intelektualny (bez aktu prośby, groźby itd.), ale z pytaniem i odpowiedzią, radą czy sporem (Rittel 2014, s. 231–247).

Cele badawcze dyskursu edukacyjnego

Celem planowanych dalszych badań nad dyskursem edukacyjnym byłyby zatem praca dotycząca aktów mowy szczegółowych z dowolnego dyskursu i związanych bezpośrednio z dyskursem poznawczym wprost lub pośrednio, np.: rozmowa i spór itd. Ich definicje semantyczne podaje Wierzbicka w pracy „Prototypy i inwarianty” (1999, s. 27–48).

Założenia te winny uwzględniać następujące ustalenia:

- 1) styl mówiony i pisany różnicuje składnia;
- 2) środki stylistyczne tego, co mówione, i tego, co pisane, są zróżnicowane tekstowo;
- 3) istnieje pisana i ustna norma języka;
- 4) wyodrębnia się teksty mieszane (mówione i pisane) jako wspólnie zależne;
- 5) odsyła się mowę do języka oraz przedstawia funkcje mowy jako role wyrażen językowych w stosunku do mówiącego, odbiorcy, rzeczywistości, do systemu języka i innych aspektów mowy;
- 6) wyodrębnia się przestrzeń komunikacyjną, a w niej działania artykułujące twórcze użycie języka: integracja aktu i gestu w prośbie; integracja argumentu niewłaściwego i właściwego w wierszu; integracja frazeologizmu kanonicznego (*langue*) i przekształconego (*langue poétique*);
- 7) twórcze posłużenie się przestrzenią komunikacyjną, w której żyjemy, zarówno w języku mówionym, jak i pisany, jako integracją intersemiotyczną (Harris 1990, s. 67–68);
- 8) twórcze wykorzystanie przestrzeni komunikacyjnej polegające na użyciu środków stylistycznych opartych na złamaniu reguł selekcji, substytucji lub

- kombinacji, co przynosi metafora, frazeologia i język niewarbalny, użyte przenośnie, w celu porozumienia komunikacyjnego między nadawcą a odbiorcą, co jest bliskie Bachtinowskiej dialogiczności, interakcyjności, czyli jest „dialogowym stosunkiem zgodności” (Bachtin 1933, s. 348);
- 9) wypowiedź obejmuje nie tylko produkty językowe (teksty), ale także cały akt komunikacji, tj. nadawcę, odbiorcę, intencję mówienia (Grzegorzczkowska 1988, s. 44–45);
 - 10) w dyskursie wyodrębnia się „gatunki mowy” w języku mówionym i/lub języku pisanym, zlokalizowane w tekstach: podręcznika, lektury, wypracowania lub wypowiedzi ustnej (rozmowa);
 - 11) pojęcie gatunku mowy jest zatem formą istnienia repertuaru mówieniowego w języku dzięki funkcji komunikacyjnej (mówieniowej) języka, która stanowi także specyficzność tekstów literackich, jako przejaw kompetencji komunikacyjnej autora tekstu (Rittel 2014, s. 357).

Zakończenie

W tym układzie jako „pierwszą robotę rozumu” przyjmujemy pytania i odpowiedzi, które są aktami illokucyjnymi, czyli według teorii aktów mowy Austina (1993, s. 17–211) działaniami, które dokonują się, mówiąc coś w określony sposób. Warunkiem fortunności jest tu właściwe reagowanie na wypowiedź, np. odpowiadanie na pytania (Boniecka 2000, s. 20–41).

Druga „robotą rozumu” – to rozmowa jako umysłowy niefikcyjny gatunek działania językowego. Umysłowy gatunek mowy oznacza: dotyczący umysłu i jego czynności myślowych, będących rezultatem czynności umysłu (Dunaj 2007, t. 1, s. 526). Warunek ten spełniają pytania i odpowiedzi (pierwsza robotą rozumu), rozmowa (druga robotą rozumu) oraz dyskurs jako „trzecia robotą rozumu” (Rittel 2014, s. 224–230).

Trzecia „robotą rozumu”, czyli dyskurs, jako umysłowy oficjalny gatunek działania językowego, charakteryzuje się tym, że odbywa się w formach, w których nauczyciel dobiera i wybiera akty i gatunki mowy (Kawka 1997, s. 101–114, i Rittel 2013, s. 195–209).

Działając według wszystkich trzech „robot rozumu”, myślę o takim zdrowym rozsądku, który byłby bliski sformułowaniu Jana Pawła II w encyklice *Fides et ratio*, gdzie zawarta jest formuła, zgodnie z którą spójność obu składników oznacza, że za ich pomocą można racjonalnie prowadzić dyskurs (Jan Paweł II 1999, s. 13).

Taki aparat konceptualny i metodologiczny wymaga łączenia kryteriów *stricte* językoznawczych (teorie językowo-semantyczne) z językowo-kulturowymi (teorie socjolingwistyczne) osadzonymi w realiach wierzeniowych, umysłowych dziecka, ucznia, studenta.

W dyskursie edukacyjnym należy też wracać do rozwoju języka, a więc podstawowego zagadnienia komunikacji językowej. Problem ten wyjaśniać na tle wiedzy

o systemie językowym i jego funkcjonowaniu, przez co rysuje się perspektywa teoretyczna oraz perspektywa metodologiczna, w której wiedza o języku, obejmująca poznanie i używanie języka, styka się z teorią (Rittel 1994, s. 257–264).

Metodologia lingwistyki edukacyjnej, a także dyskursu edukacyjnego to propozycja praktycznego wykorzystania założeń teoretycznych, porządkująca równocześnie sądy na temat metodyki nauczania języka polskiego w szkole i uświadamiająca ważność tego problemu dla wiedzy o systemie językowym i jego funkcjonowaniu. Jest to również, jak pisze w recenzji Grabias (1994), „najpełniejsze w naszej literaturze uporządkowanie, zestawienie ważnych dla zrozumienia komunikacji językowej tez, przydatne każdemu podejmującemu pracę nad usprawnianiem komunikacji”.

Celem praktycznym tak rozumianej lingwistyki edukacyjnej i dyskursu edukacyjnego jest też „poprawne rozumienie cudzych myśli” i „sprawne wypowiedanie myśli własnych”, przez co zaprawia się do „dobrego nauczycielskiego rzemiosła”. Takie zasady jak „poprawnie rozumieć” i „sprawnie działać” dotyczą zarówno nauczyciela, jak i ucznia (Kotarbiński 1966, s. 17), co stanowi o ich kompetencji dyskursywnej. Dyskursywność jest tu rozumiana jako spełnienie warunku „ratio” i oznacza, że „umysł dyskursywny” postępuje metodycznie i w sposób przemyślny – wymóg dotyczy zarówno wypowiedzi, jak i spójności tekstów (Rittel 2008, s. 270). Pojęcie dyskursu edukacyjnego jest całością, która wymaga jednoczesnej interpretacji obu członów, tj. członu określonego jako „dyskurs” i członu określającego, jako „edukacyjny”. W całości tej pełnią one wyspecjalizowane role.

Bibliografia

- Austin L., 1993, *Mówienie i poznanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- Bachtin M., 1983, *Stosunki dialogowe*, tłum. J. Faryno, [w:] M. Bachtin, *Dialog – Język – Literatura*, red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski, Warszawa, s. 348–350.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.
- Boniecki B., 2000, *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*, Lublin.
- Benveniste E., 1966, *Problemes de linguistique generale*, t. 1, 2, 1974.
- Buttler D., 1978, *Kategorie leksyki potocznej*, [w:] *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, Wrocław, s. 37–45.
- Buttler D., Markowski A., 1988, *Słownictwo współnoodmianowe i potoczne współczesnej polszczyzny*, Język i Kultura, t. 1, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 179–203.
- Dunaj B., 2007, *Współczesny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
- Foucault M., 1977, *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek, Warszawa.
- Fowler R., 1989, *Założenia socjolingwistycznej teorii dyskursu literackiego*, „Pamiętnik Literacki”, t. 80, z. 3, s. 305–327.
- Godyń J., 1995, *Od Adama i Ewy zaczynać. Mały słownik biblizmów języka polskiego*, Warszawa.
- Grabias S., 1981, *O ekspresywności języka*, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.

- Grabias S., T. Rittel rec. pracy, 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Kraków.
- Grimmal P., 1997, *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*, tłum. M. Bronarska et al., Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Grzegorzczukowa R., 1998, *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin, s. 41–45.
- Harris R., 1990, *The Integrationist Critique of Orthodox Linguistics*, [w:] *The Sixteenth LACUS Forum*, red. M.P. Jordan, Lake Bluff, s. 67–68.
- Jan XXIII, 1982, *Pacem in terris*, [w:] *Spółeczne nauczanie Kościoła*, Kraków, s. 832–862.
- Jan Paweł II, 1999, *Fides et ratio*, Kraków, s. 13.
- Jakobson R., 1960, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, tłum. K. Pomorska, „Pamiętnik Literacki”, t. 51, z. 1, s. 431–473.
- Kaczorowska H., 2007, *Rozumienie kodu werbalnego jako determinat skutecznej komunikacji*, [w:] *Preteksty – teksty i konteksty*, red. M. Barański, Z. Trzaskowski, Kielce, s. 310–311.
- Kawka M., 1997, *Implikatury konwersacyjne w języku nauczyciela*, [w:] *Sprawności językowe*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków, s. 109–114.
- Kotarbiński T., 1966, *Sprawność i błąd*, Warszawa.
- Labocha J., 2011, *Argumentacja w komunikowaniu procesu rozumienia*, [w:] *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, M. Michalik, Kraków, s. 32–36.
- Laskowska E., 1993, *Wartościowanie w języku potocznym*, Bydgoszcz, s. 7–124.
- Linde S.B., 1854–1860, *Słownik języka polskiego*, t. 1–6, Warszawa.
- Polański E., 2009, *Wielki słownik języka polskiego*, red. E. Polański, E. Dereń, Kraków.
- Rachwałowa M., 1996, *Formy adresatywne w literackim dyskursie szkolnym (na materiale „Syzyfowych prac” Stefana Żeromskiego i „Wspomnienia niebieskiego mundurka” Juliusza Gomułickiego)*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków, s. 121–138.
- Rittel T., 2002, *Metafory światła modelowane Biblią*, [w:] *Gwary dawniej i dziś*, red. S. Cygan, Kielce, s. 137–178; także: *Czytanie treści namnożonych w symbolach*, s. 149.
- Rittel T., 2013, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi w zachowaniach kulturalnych*, [w:] *Język, człowiek, społeczeństwo*, red. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin, s. 195–209.
- Rittel T., 2014, *Elżbieta Drużbacka, Gatunki mowy w odmianie literackiej*, Kraków.
- Rittel S.J., 2008, *Katolicki dyskurs społeczny*, Kraków.
- Rittel T., Rittel S.J., 2015, *Bibliografia analityczna lingwistyki dyskursu edukacyjnego*, Kraków, s. 23–28.
- Sajewicz-Radtke U., *Badam neuroplastyczność uczącego się mózgu*, „Nauka dla Każdego”, 23.06.2015.
- Skorupka S., 1987, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
- Sławiński J. (red.), 2008, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- Troc M.A., 1779, *Nowy dykcjonarz – to iest Mownik polsko-niemiecko-francuski*, Leipzig.
- Wierzbicka A., 1999, *Prototypy i inwarianty*, [w:] *taż, Język – Umysł – Kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa, s. 27–48.
- Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław, s. 125–137.
- Zgólkowa H., 1994, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Poznań, t. 2.

Educational Discourse as ‘the Third Work of Reason’

Abstract

The teaching character of educational discourse as ‘the third work of reason’ means such transferring and transforming specialized discourses to transfer knowledge to less educated receivers. Such rules of producing utterances are typical for education.

Educational discourse is a general speech genre that includes questions and answers understood as ‘the first work of reason’, as well as conversation meaning an informal mental genre of linguistic activity in which a teacher chooses speech acts and genres – ‘the second work of reason’.

Educational discourse is a formal mental speech genre that supports pupils’ cognitive self-dependence and an active attitude towards the world. In educational linguistics it refers to ‘the third work of reason’ that enables efficiency of communication by means of understanding the verbal code (cognitive value in discourse).

Key words: discourse, educational discourse, ‘the third work of reason’, (a) general speech genre, (a) mental speech genre, (an) informal mental speech genre, (a) formal mental speech genre