

Iwona Bińczycka

Pomiar kompetencji kulturowej uczniów na podstawie analizy lingwoedukacyjnej dyskursów tematycznych o cierpieniu

W niniejszym artykule przedstawię próbę pomiaru kompetencji kulturowej uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej, której dokonuję na podstawie analizy lingwoedukacyjnej dyskursów tematycznych (edukacyjnych) o cierpieniu. Zebrany materiał poddaję analizie językowej i edukacyjnej. Dla kompetencji kulturowej są to: zagadnienie słownictwa tematycznego i rozważania dotyczące edukacji aksjologicznej, czyli definiowanie i wartościowanie cierpienia.

Pełnej oceny kompetencji ucznia można dokonać przez łączenie dyskursów konwersacyjnych i tekstowych. Dopiero zbadanie zdolności w zakresie obydwu wypowiedzi (ustnych i pisemnych) pozwala na precyzyjną i rzetelną ocenę postępów ucznia. Dokonałam zatem rozróżnienia na język pisany i mówiony, analizując dyskurs konwersacyjny i tekstowy¹. Określenia dyskurs konwersacyjny będę używać dla wypowiedzi ustnych. Za dyskurs tekstowy uznaję wypracowania pisemne uczniów. Dyskurs edukacyjny, nazywany inaczej dyskursem dydaktycznym, pedagogicznym lub szkolnym, rozumiem jako „proces towarzyszący porozumiewaniu się ucznia i nauczyciela, lub uczniów w procesie dydaktycznym”².

Materiał badawczy zebrany został przeze mnie w Szkole Podstawowej w Zabierzowie. Oprócz zarejestrowanej na taśmie magnetofonowej lekcji, której tematem było cierpienie, obejmuje także zadania pisemne uczniów na temat: *Czym jest cierpienie?*

Mówienie o uczuciach nie jest łatwe, są one niezwykle trudne do zdefiniowania. Upewniają nas w tym słowa A. Wierzbickiej: „większość terminów oznaczających emocje jest nieokreślona co do referencji lub rozmyta, a to oznacza, że nie da się ich zdefiniować przez proste wyliczenie cech koniecznych i wystarczających [...], można dojść do wniosku, że żadne definicje terminów oznaczających emocje nie są

¹ Por.: I. Kurcz, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa 1992, s. 146.

² U. Żydek-Bednarczuk, *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel, J. Ozdzyńskiego, wyd. II, Kraków 1997, s. 40.

możliwe”³. Także E. Jędrzejko i I. Nowakowska-Kempna uznają definiowanie uczuć za sprawę skomplikowaną. Uczucia odnoszą się do subtelnych stanów psychiczno-świadomościowych, których strukturę znaczenia trudniej wyrazić przy pomocy słów niż innych stanów mentalnych⁴.

Tym bardziej interesujące wydało mi się zbadanie, jak uczniowie poradzą sobie z tą tematyką. Dlatego właśnie zajęłam się pomiarem kompetencji kulturowej uczniów w dyskursach dotyczących zagadnienia cierpienia (w dyskursach tematycznych).

Dyskurs tematyczny

W dyskursie tematycznym teksty, zarówno pisane jak i mówione, wciąż koncentrują się wokół tego samego zagadnienia. Dyskurs tego typu pozwala na konstruowanie tekstów na dany temat⁵. Teksty te mogą być wytworem jednostki i przyjmować formę monologu albo powstają w wyniku rozmowy z drugą osobą dialogu⁶. Aby dziecko mogło swobodnie się porozumiewać, musi opanować jak największą ilość wyrazów. Dla rozbudowywania zasobu leksykalnego dzieci potrzebne jest wprowadzanie na lekcji słownictwa tematycznego⁷.

Należy podkreślić, że z poszerzeniem słownika uczniowskiego wiąże się kształcenie sprawności w operowaniu wyrazami, zwiększa się płynność wypowiedzi. Pomaga to znaleźć we własnym zasobie leksykalnym wyrazy najtrafniejsze dla wyrażenia określonych treści. Wzbogacanie słownictwa ucznia to jednocześnie praca nad jego stylem. Z większego zasobu słownictwa może on wybierać wyrażenia i związki odpowiadające najlepiej funkcji jego wypowiedzi⁸. Dlatego tak istotne jest wprowadzanie na zajęciach z języka polskiego dyskursu tematycznego. Przykładem takiego dyskursu są wspomniane przeze mnie wypowiedzi lekcyjne, a także prace pisemne uczniów.

Lingwistyka edukacyjna

Jak wspomniałam wyżej, mam zamiar dokonać analizy kompetencji uczniów za pomocą narzędzi lingwoedukacyjnych. Zastosowanie analizy lingwoedukacyjnej pozwala określić moc kompetencji uczniów w poszczególnych latach nauki szkolnej

³ A. Wierzbicka, *Język–umysł–kultura*, Warszawa 1999, s. 144.

⁴ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 172.

⁵ B. Bokus, *Proces konstruowania tekstu przez małe dziecko w toku interakcji werbalnej z dorosłym*, „Psychologia Wychowawcza” 21/1978, s. 397–407.

⁶ G.W. Shugar, *Dyskurs dziecięcy. początki i źródła rozwoju*, [w:] *Dyskurs edukacyjny...*, s. 16.

⁷ Z. Cygał-Krupa, *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego (na wybranych przykładach)*, Kraków 1990, s. 28.

⁸ M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 40.

– począwszy od kompetencji przejściowej uczniów (G1), poprzez kompetencję przybliżoną (G2), a na kompetencji docelowej (G3) skończywszy. Omawiane zagadnienie jest tak szerokie, że nie jest możliwe przedstawienie wszystkich jego aspektów w niniejszym artykule. Moje rozważania będą dotyczyć poziomu G1⁹.

Badaniem języka ucznia od poziomu wczesnego nabywania i kształcenia w klasach początkowych przez rozwój kompetencji w klasach starszych i możliwość rekonstrukcji kompetencji w przypadku jej zaburzeń zajmuje się lingwistyka edukacyjna. Dziedzina ta proponuje praktyczne sposoby diagnozowania poziomów języka. Zajmuje się wyuczalnością języka, skupia uwagę na rozwiązywaniu tego problemu w obrębie poszczególnych kompetencji językowych¹⁰. Bada zależności między językiem a edukacją. W toku edukacji szkolnej uczeń nabywa i kształtuje sprawność językową, czyli „atrybut człowieka, pozwalający mu realizować różne zachowania komunikacyjne”¹¹, co prowadzi w konsekwencji do osiągnięcia kompetencji lingwistycznej.

Kompetencja lingwistyczna

Kompetencja lingwistyczna, nazywana również sprawnością językową, to „wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa rozumiana jako zdolność do uczestnictwa w kulturze”. W obrębie kompetencji lingwistycznych wyróżnia się kompetencję językową, komunikacyjną i kulturową; składnikami naddanymi są sprawności subjęzykowe (subkompetencja) i twórczość drugiego stopnia, czyli nadkompetencja. Do składników nabywanych należą: przejściowy, przybliżony i docelowy poziom kompetencji¹². Kompetencja lingwistyczna w szkole to wzorzec gramatyczno-leksykalny, komunikacyjny i kulturowy dla kompetencji jednostkowej lub grupowej ucznia, do którego należy przymierzać kształcenie języka, diagnozować jego aktualny stan oraz projektować działania terapeutyczne i korekcyjne¹³.

Kompetencja kulturowa

Przejawem zdobycia kompetencji językowej i komunikacyjnej jest kompetencja kulturowa – rozumiana jako zdolność posługiwania się środkami symbolicznymi,

⁹ Skrótów G1, G2, G3 używam za T. Rittel, która tłumaczy je jako gramatykę pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, por.: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. I, Kraków 1993, s. 39.

¹⁰ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 9.

¹¹ Por. A. Duszak, *Kompetencja, wiedza specjalistyczna i wspólnoty dyskursu*, [w:] *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 251–260.

¹² T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 27–28.

¹³ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. II, Kraków 1994, s. 202.

semiotycznymi, odpowiednim słownikiem¹⁴. Pojęcie kompetencji kulturowej wprowadził R. Keesing, wzorując się na teorii *competence* i *performance* N. Chomsky'ego. Jest to ujęcie idealizacyjne postulowanej przez niego „gramatyki kulturowej”. Pojęcie kultury rozumie on jako swoiście zorganizowaną wiedzę. Keesing twierdzi, że wiedza ta to model wiedzy kulturowej, którą posiada idealny uczestnik jednorodnej wspólnoty kulturowej¹⁵. Kompetencja ta jest sprawnością ponadjęzykową, buduje ją wiedza ogólna, nawyki i zdobyte doświadczenia. J. Kmita nazywa kompetencję kulturową: „regułami interpretacji kulturowej, stosowanej przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub przy ich interpretacji”¹⁶.

Należałoby postawić pytanie: co to jest kultura? Można ją nazwać „całokształtem dorobku ludzkości, wytworzonym w ogólnym rozwoju historycznym lub w jego określonej epoce”¹⁷. Według A. Duszak, kultura jest „dziełem ludzkiej pracy i twórczości materialnej, intelektualnej i artystycznej”¹⁸. J. Anusiewicz kulturę rozumie jako: „zbiór określonych kategorii wyróżnionych i wyodrębnionych w rzeczywistości przedmiotowej oraz jednocześnie jako zbiór zachowań i postaw społecznych połączonych z uznawaniem określonych systemów wartości, wartościowań, norm i ocen, które owe zachowania wyznaczają, określają i regulują tudzież nimi sterują”¹⁹.

Przed nauczycielem stoi trudne zadanie zapoznania ucznia z dorobkiem kultury tak, by pomóc mu stać się świadomym współuczestnikiem komunikacji kulturowej. W tym celu uczeń musi zdobyć ogólną wiedzę o świecie, nabyć nawyki wykorzystywania tej wiedzy. Powinien poznać zasadnicze symbole, mity i tradycje kultury. Najlepszym sposobem wprowadzania tej wiedzy przez nauczyciela jest organizowanie dyskursu kulturowego. Dyskurs kulturowy to mechanizmy, które łączą teksty jako pojedyncze udziały w dyskusji, w ciągi wzajemnie powiązanych, skierowanych na siebie tekstów²⁰. Dlaczego właśnie dyskurs ma uczyć kultury? Niech odpowiedzią na to pytanie będą słowa M. Czerwińskiego: „Kompetencję kulturową kształtuje się głównie poprzez język”²¹.

W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* czytamy, że celem edukacji w szkole jest wspomaganie umiejętności porozumiewania się uczniów i wprowadzanie ich w świat kultury. Przyczynia się do tego kształcenie sprawności mówienia, słuchania, czytania i pisanie, a także ujawnianie zainteresowań uczniów. W świat kultury powinno wprowadzać się przez rozbudzanie motywacji czytania i rozwijanie umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury, a także zaznajamia-

¹⁴ Ibidem, s. 138.

¹⁵ T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 134.

¹⁶ Podaję za: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 138.

¹⁷ *Mały słownik języka polskiego*, pod red. S. Skorupki i in., Warszawa 1969, s. 326.

¹⁸ A. Duszak, *Tekst, dyskurs...*, s. 244.

¹⁹ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa*, Wrocław 1995, s. 3.

²⁰ Definicja z wykładu prof. T. Rittel ze studentami IV roku filologii polskiej AP, dnia 14.04.2000 r., którego temat brzmiał: *Dyskurs o cierpieniu*.

²¹ Podaję za: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 139

nie z tradycją kultury narodowej i europejskiej. Trzeba uczyć istnienia w kulturze, przede wszystkim w wymiarze symbolicznym i aksjologicznym, tak by stawała się wewnętrzną i osobistą własnością dziecka²². Wszystkie te umiejętności nabywane w szkole kształtują świadomość kulturową ucznia. M. Jędrzychowska tłumaczy, co kryje w sobie postulat budowania świadomości kulturowej. Kultura ma istnieć jako „wewnętrzne, ubogacające wyposażenie człowieka”, staje się potrzebą uczestnictwa, wpływa na zachowania człowieka, na jakość i sens życia²³.

Z punktu widzenia lingwistyki edukacyjnej kompetencja kulturowa jest edukacją kulturową, prowadzoną środkami językowymi. Istotną rolę odgrywa w niej narastające doświadczenie, które jest wyrazem komunikacji międzyludzkiej²⁴. Zastanówmy się nad powiązaniem języka i kultury. Zagadnienie języka w kulturze ma dwa aspekty. Jeden, bardziej ogólny, da się sprowadzić do sformułowania: język a świadomość (myślenie). Drugi obejmuje stosunek języka do poszczególnych form świadomości i typów praktyki. Język jako twór społeczny stanowi jedną z dziedzin kultury oraz odbija w sobie wszystkie pozostałe dziedziny. Cała kultura jest zdeterminowana przez myślenie. Język jest środkiem jego realizacji, staje się niezbędnym warunkiem powstania, rozwoju i funkcjonowania innych dziedzin kultury, środkiem ich zachowania i przekazu w sztafecie pokoleń. Język wpływa zatem na całą kulturę²⁵. Na związek języka z kulturą wskazuje jedna z dyscyplin językoznawstwa – lingwistyka kulturowa. Głównym jej założeniem, jak podkreśla J. Anusiewicz, jest teza, że język może być traktowany nie tylko jako środek wyrazu i przekazu informacji, lecz także jako medium, twór, a zarazem proces zawierający dorobek kulturowy danej wspólnoty komunikatywnej²⁶.

Kompetencja kulturowa zwana jest też interaktywną i oznacza sprawność ponadjęzykową, którą buduje nie tylko wiedza ogólna, lecz także nawyki i doświadczenia²⁷.

Analiza kompetencji kulturowej uczniów klasy czwartej

Prześledźmy teraz, jakie doświadczenia mają, a co za tym idzie, jaki poziom kompetencji kulturowej reprezentują w dyskursie tematycznym o cierpieniu uczniowie klasy czwartej szkoły podstawowej. Wydawać by się mogło, że rozmawianie na temat cierpienia sprawi czwartoklasistom trudność. Aby poprzeć swoje zdanie, za-

²² Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Dz. Ustaw RP nr 14, z dnia 23 lutego 1999, s. 588.

²³ M. Jędrzychowska, *Kultura i lektura, kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej*, Warszawa–Kraków 1994, s. 6.

²⁴ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 159.

²⁵ S. Gajda, *Rola języka w sytuowaniu nauki w kulturze*, Rozprawy Komisji Językowej ŁTN, t. XXXII, 1986, s. 77.

²⁶ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa...*, s. 12.

²⁷ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 24.

cytuję słowa M. Nagajowej: „Mówienie i pisanie na temat uczuć i przeżyć jest dla dziecka niezmiernie trudne [...] dziecku brak bowiem zarówno doświadczeń w tym zakresie, jak i słów na wyrażenie tego, czego samo nigdy nie przeżyło”²⁸.

Tymczasem podczas dyskusji o cierpieniu panowało ozywienie. Sądzę, że spowodowane to było wyjątkowością tematu. W szkole przeważają bowiem tematy dalekie od konkretnych, codziennych doświadczeń dziecka. Ponieważ temat cierpienia jest bliski każdemu człowiekowi, wprowadzenie go na lekcji wywołało ogromną ilość wypowiedzi uczniów.

Jak pisze T. Rittel, kluczem do kultury w szkole jest język, a w nim przede wszystkim słownictwo tematyczne²⁹. W lingwistyce edukacyjnej, badającej rozwój języka, duże znaczenie ma zastosowanie słownictwa tematycznego w rozwijaniu pól pojęciowych dotyczących kultury czy wartości. Według zaleceń pedagogiki metoda centrów zainteresowań odnosi się do organizacji zajęć szkolnych wokół jakiegoś tematu w taki sposób, by wywołać u uczniów zainteresowanie i przygotować ich do przyjęcia nowych wiadomości³⁰.

Przeanalizujmy teraz słownictwo, które pojawiło się podczas dyskursów na temat cierpienia w klasie czwartej. Kompetencja kulturowa, jako składnik komunikacji szkolnej, dotyczy zwłaszcza słownictwa³¹. Zatem przy określaniu jej poziomu wśród uczniów należy przeanalizować, jakim zasobem pojęć dysponują oni podczas dyskursów. Poniżej przedstawiam tabelę, zawierającą zestawienie słownictwa tematycznego związanego z cierpieniem, które pojawiło się w klasie czwartej podczas dyskusji na lekcji (dyskurs konwersacyjny) oraz w wypracowaniach domowych (dyskurs tekstowy).

I. Dyskurs konwersacyjny		II. Dyskurs tekstowy	
<i>śmierć</i>	7	<i>śmierć</i>	6
<i>klótnia</i>	4	<i>placz</i>	6
<i>placz</i>	3	utrata psa	5
zaginięcie psa	3	<i>smutek</i>	5
utrata kota	3	niechęć jedzenia	4
<i>choroba</i>	3	ból	4
kara	1	pustka	3
ktoś zły	1	<i>choroba</i>	3
niechęć jedzenia	1	strata kota	2
nieszczęście	1	<i>żał</i>	2
przykrość	1	brak miłości	1
<i>smutek</i>	1	szpital	1

²⁸ M. Nagajowa, *Kształcenie języka...*, s. 52.

²⁹ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 140.

³⁰ W. Miodunka, *Teoria pól językowych Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” DLIX, Prace Językoznawcze, z. 67, Warszawa-Kraków 1980, s. 58.

³¹ T. Rittel, *Model analityczny języka w komunikacji szkolnej (ujęcie lingwoedukacyjne)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, z. 152, Prace Językoznawcze VII, Kraków 1992, s. 123.

szpital	1	coś tragicznego	1
cierpienie serca	1	kamień w sercu	1
współczucie	1	<i>klótnia</i>	1
<i>żał</i>	1	krzywda	1
załość	1	lęk, strach	1
		los płata figle	1
		modlitwa nad grobem	1
		nienawiść	1
		odtrącenie	1
		rozpacz	1
		sprzedaż konia	1
		coś złego	1

W tabeli zawarte są wyrazy i związki wyrazowe związane z tematem cierpienia, które pojawiły się podczas ustnych wypowiedzi i w pracach pisemnych uczniów. Dzieci nie dokonały wartościowania wyrazów związanych z cierpieniem, ale należy stwierdzić, że najczęściej z cierpieniem (zarówno w DT, jak i DK³²) wiązano leksem *śmierć*. Znaczyłoby to, że według czwartoklasistów właśnie śmierć jest najistotniejszym czynnikiem powodującym ból i rozpacz ludzi. O tym świadczy fakt, że w dyskursie konwersacyjnym zagadnienie śmierci poruszają uczniowie aż siedem razy, a w tekstowym – sześć. W tabeli w kolumnie pierwszej (DK) zaznaczyłam, ile razy dany wyraz pojawił się podczas dyskursu mówionego, w kolumnie drugiej (DT), w ilu z trzydziestu prac pisemnych dzieci pojawiło się dane słowo. Ciekawy wydaje się fakt, że słownictwo, które pojawiało się często podczas dyskursów konwersacyjnych, jest rzadkie w dyskursie tekstowym, np. wyraz *klótnia* użyty w dyskursie konwersacyjnym aż cztery razy pojawił się tylko w jednej pracy pisemnej.

Stownictwo konkretne i abstrakcyjne w wypowiedziach czwartoklasistów

Leksyka, która pojawiła się podczas dyskursów konwersacyjnych, była bezpośrednio związana z konkretnymi doświadczeniami dzieci. Jak podkreśla W. Miodunka, wyrazy tematyczne są ściśle związane z konkretnymi, stereotypowymi sytuacjami i tematami³³. Stąd też w badanym materiale pojawiło się słownictwo konkretne – odnoszące się do określonej rzeczywistości. Słownictwo to jest zasobem wyrazów denotujących konkretną treść znaczeniową, służy do oznaczania konkretnych przedmiotów, czynności, stanów i cech³⁴, np. *szpital, pies, kot*. W obu dyskursach pojawiają się też wyrazy takie same (zaznaczone w tabeli kursywą) bądź o podobnym polu tematycznym.

³² DT – dyskurs tekstowy, DK – dyskurs konwersacyjny.

³³ W. Miodunka, *Swoistość słownictwa tematycznego*, „Język Polski” LVI, Kraków 1976, s. 182.

³⁴ *Szkolny słownik nauki o języku*, pod red. J. Malczewskiego, Warszawa 1991, s. 174.

Zarówno w dyskursach pisanych, jak i mówionych odnajdziemy zwroty, które świadczą o próbach myślenia abstrakcyjnego, pojawia się słownictwo abstrakcyjne, np. *los, pustka*. Uczniowie klasy czwartej mają około dziesięciu lat, wkraczają dopiero w stadium operacji formalnych, które jest ostatnim stadium rozwoju myślenia, zaczynającym się około jedenastego roku życia. W tym stadium możliwe jest wykonywanie operacji, które wychodzą poza bezpośrednie doświadczenie³⁵. Mimo to często zdarza się, że uczniowie mają problemy z wyrażeniem swych myśli za pomocą słów. Trudności z mówieniem o cierpieniu mogą wynikać właśnie z faktu, że niektóre dzieci nie potrafią jeszcze myśleć abstrakcyjnie. Dlatego też cierpienie kojarzą na przykład tylko z obrażeniem się koleżanki przy grze w dwa ognie:

Graliśmy w dwa ognie [...] Ja nie mogłam złapać piłki. Mecz się wreszcie skończył. Koleżanka się na mnie obraziła. [DT, Agnieszka]

Przejawem kompetencji w dyskursach tekstowych są nawiązania do różnych tekstów literackich, m.in. do *Kopciuszka, Pinokia, mitu Demeter i Kora*, co świadczyłoby o tym, że znając niektóre teksty kultury, dzieci potrafią adekwatnie do tematu wykazać się ich znajomością. Istotne jest tu wprowadzenie pojęcia „kontekstu kulturowego”, nie wystarczy bowiem, jak twierdzi J. Layons, znać reguły decydujące o poprawności zdań systemowych, trzeba umieć używać ich w kontekście w sposób stosowny, czyli zgodny z istotnymi cechami tego kontekstu. Na związek języka z kulturą poprzez kontekst zwraca uwagę J.R. Firth. Analiza znaczeniowa tego terminu polega na kolejnej kontekstualizacji faktów, przy czym zaznaczymy, że każdy kontekst mieści się w następnym, a wszystkie te konteksty mieszczą się w „kontekście kultury”³⁶.

Ogólnie w dyskursach tekstowych czwartoklasistów pojawiają się wypowiedzi bardziej przemyślane w stosunku do tych, które pojawiły się na lekcji. Ich autorzy definiują cierpienie już nie tylko przez pryzmat własnych doświadczeń, ale jako zjawisko dotyczące każdego człowieka. W tych stwierdzeniach odnaleźć można próby myślenia abstrakcyjnego. M. Przetacznikowa uważa: „Jednym z kryteriów stopnia umiejętności operowania ze zrozumieniem oraz poziomu rozwojowego procesów abstrakcji i uogólnienia jest sposób definiowania przez dzieci rozmaitych pojęć”³⁷ (por. nast. podrozdział).

W toku nauki szkolnej słownik młodzieży bogaci się ilościowo i jakościowo, język urozmaica swoją strukturę, a najistotniejszym czynnikiem jest wzrost stopnia abstrakcyjności słownictwa, czyli między innymi wzrost zasobu rzeczowników abstrakcyjnych. Zdaniem K. Gąsiorek, posługiwanie się rzeczownikami abstrakcyjnymi związane jest z wiekiem badanego, jego dojrzałością i wrażliwością na język. Na

³⁵ I. Kurcz, *Psycholingwistyka*, Warszawa 1976, s. 47.

³⁶ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 137.

³⁷ Podaję za: K. Gąsiorek, *Rozumienie rzeczowników abstrakcyjnych przez dzieci*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, z. 152, Prace Językoznawcze VII, Kraków 1992, s. 265.

stopień przyswojenia tych rzeczowników ma wpływ środowisko (miasto, wieś)³⁸. Sposób przyswojenia rzeczowników abstrakcyjnych związany jest także z rozwojem myślenia, poziomem rozumienia, a przede wszystkim z doświadczeniem dziecka, dostępem do dóbr kultury i innych źródeł informacji³⁹. K. Gąsiorek wymienia różne sposoby rozumienia rzeczowników abstrakcyjnych przez uczniów szkoły podstawowej, m.in. odwoływanie się do treści poznanych utworów literackich, użycie zapamiętanych kontekstów, próby definiowania, podawanie synonimu, odniesienie do konkretnego, odgadywanie znaczenia⁴⁰.

Przyjrzyjmy się, którymi z tych sposobów posługiwali się uczniowie klasy czwartej, odpowiadając w swych pracach pisemnych na pytanie: czym jest cierpienie? Przede wszystkim uczniowie odwołują się do treści poznanych utworów literackich. Jeden z uczniów próbuje określić *cierpienie* przez odwołanie się do poznanego na poprzedniej lekcji mitu o *Demeter i Korze*:

Kora zostaje porwana przez Hadesa [...] wtedy Demeter cierpiała [...] to właśnie nazywam cierpieniem. [DT, Jan]

Albert przywołuje bajkę o Kopciuszku:

Kopciuszek cierpiał, ponieważ nie mógł iść na bal do króla. [DT, Albert]

U jednego ucznia pojawia się także odwołanie do znanego filmu:

W filmie „Ogniem i mieczem” dużo osób cierpiało: Helena, Bohun i Skrzetuski. [DT, Tomek]

Pojawiają się także synonimy słowa *cierpienie*, por.:

Cierpienie jest bólem. [DT, Magda]

Cierpienie to smutek, żal, rozpacz. [DT, Natalia]

Wielu uczniów często jednak słowo to odnosi do konkretnego:

Ja cierpiałam, gdy moja babcia pojechała do szpitala. [DT, Karolina]

Ja najbardziej cierpiałam, jak umarła moja babcia. [DT, Paulina]

A ja cierpiałem, bo w 1997 to mi umarły trzy osoby: babcia, wujek i prababcia. [DT, Paweł]

Ja cierpiałem najbardziej, jak auto potrafiło mojego psa. [DT, Piotr]

Ja cierpiałam, jak mój tata i moja mama się pokłócili. [DT, Monika]

Zwróćmy uwagę, że uczniowie często ułatwiali sobie zadanie, zastępując słowo *cierpienie* czasownikiem *cierpieć*, który, jak stwierdza K. Gąsiorek, jest mniej abstrakcyjny⁴¹. Czwartoklasiści podejmowali próby tworzenia definicji *cierpienia*.

³⁸ K. Gąsiorek, *Abstrakcja w języku dzieci i młodzieży*, Kraków 1991, s. 7–8.

³⁹ K. Gąsiorek, *Rozumienie rzeczowników...*, s. 266.

⁴⁰ K. Gąsiorek, *Abstrakcja w języku...*, s. 165, por. też: K. Gąsiorek, *Rozumienie rzeczowników...*, s. 268.

⁴¹ K. Gąsiorek, *Abstrakcja w języku...*, s. 51.

Definiowanie i wartościowanie cierpienia przez uczniów

Przy badaniu kompetencji kulturowej uczniów w dyskursach na temat cierpienia istotne wydaje się zwrócenie uwagi na to, jak uczniowie postrzegają cierpienie w sensie aksjologicznym. W zakresie badania wartości i wartościowania lingwistyka edukacyjna formułuje dwa cele: diagnozowanie kompetencji aksjolingwistycznej ucznia i wprowadzanie reguł wyuczalności w zakresie kompetencji aksjolingwistycznej ucznia⁴². Termin kompetencja aksjolingwistyczna został wyodrębniony przez T. Rittel⁴³. Kompetencja ta stanowi podstawę zarówno myślenia o wartościach, jak i działania w odniesieniu do świata wartości. W lingwistyce edukacyjnej rozwijanie kompetencji aksjolingwistycznej polegałoby na przekształceniu kompetencji przybliżonej w docelową w zakresie leksykalno-gramatycznym, komunikacyjnym i kulturowym⁴⁴. Wartości tworzą fundament kultury, leżą u podstaw jej istnienia i rozwoju⁴⁵. Przytoczmy słowa J. Szczepańskiego: „Kultura jest to ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych, niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach”⁴⁶. H. Rickert stwierdził, że „we wszystkich zjawiskach kulturowych ucieleśniona jest jakaś uznawana przez człowieka wartość”⁴⁷.

Zastanówmy się, jak rozumiane jest cierpienie w sensie aksjologicznym. Cierpieniu trudno jest przyporządkować dodatni, plusowy znak wartości pozytywnej, nie da się także cierpienia usytuować po stronie wartości negatywnych. Wartość ta zawiera – z punktu widzenia znaczenia „tego, co jest dobre lub złe” – składniki przeciwstawne⁴⁸. Ambiwalentność ta pozwala sytuować cierpienie wśród wartości moralnych⁴⁹.

Przyjęte przez uczniów „widzenie” cierpienia uzewnętrzniło się w ich wypowiedziach dotyczących tego zagadnienia. Definicje uczniowskie słów odkrywają cechy racjonalności potocznej, uwarunkowanej kulturowo. Istotny jest tu wpływ szkoły, rodziny, kościoła, grup rówieśniczych, środków masowego przekazu itd.

⁴² T. Rittel, *Wartościowanie w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ozdzyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999, s. 77.

⁴³ T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, pod red. R. Mrózka, Katowice 2000, s. 18.

⁴⁴ S. Śniatkowski, *Nabywanie języka wartości w szkolnym dyskursie aksjologicznym*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej...*, s. 44, 46.

⁴⁵ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 27.

⁴⁶ W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 110.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 111.

⁴⁸ M. Michalik, *Interteksty w organizacji dyskursu na temat cierpienia*, „Poradnik Językowy” 1999, z. 5–6, s. 39, szerzej na ten temat: J. Puzymina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 68–81, por. też: T. Rittel, *Dyskurs o cierpieniu. Kontekst i działania interpretacyjne*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej” 38, Warszawa 2002/2003, s. 47–60.

⁴⁹ Por. W. Stróżewski, *Filozofia wartości*, „Znak” 1995, nr 130 (4), s. 399–407.

Definicje te wykraczają poza podany w definicji słownikowej układ cech kategoryzujących⁵⁰.

Przyjrzyjmy się najpierw definicjom słownikowym cierpienia:

*Mały słownik języka polskiego*⁵¹: CIERPIENIE – dolegliwość, przykrość, męka, ból

*Słownik języka polskiego*⁵²: CIERPIENIE – dolegliwość, przykrość, męczarnia, męka, ból

Są to definicje o charakterze równościowym, takie, w których między wyrażeniem definiowanym a definiującym zachodzi stosunek równoznaczności lub równoważności⁵³.

Odmienne typ stanowią definicje kognitywne. Definicje te, według J. Bartmińskiego, zdają sprawę z właściwego językowi sposobu strukturyzowania treści poznawczych za pomocą wprowadzenia wewnętrznej kategoryzacji semantycznej zdań definiujących. Dobór i układ faset tworzy profil pojęcia – pewien szczególnie sposób ujęcia przedmiotu, który zależy m.in. od wiedzy o świecie, typu racjonalności, systemu wzorców i wartości⁵⁴. Podstawowym przedmiotem zainteresowania kognitywistów są pojęcia, które istnieją w umysłach użytkowników języka. Nie negując istnienia świata zewnętrznego, próbują oni omawiać i opisywać pojęcia osadzone w umysłach ludzkich. Pojęcia te są w dużej mierze indywidualne, są przejawem różnych doświadczeń ludzkich. Kognitywizm pozwala na przyjęcie perspektywy interpretacyjnej adekwatnej do kompetencji użytkowników języka⁵⁵, w tym przypadku uczniów.

Prześledźmy definicje cierpienia utworzone przez czwartoklasistów. Przede wszystkim cierpienie rozpatrywane jest przez nich w kategoriach biologicznych. Uczniowie przy pomocy nauczycielki zauważyli, że cierpienie to fizyczny i psychiczny stan człowieka:

Jest cierpienie fizyczne [...] i psychika cierpi. [DK, Albert]

Cierpieniem nazywane jest złe funkcjonowanie organizmu. Dzieci wspominają nie tylko stratę bliskiej osoby, ale także krwiak na nodze [DK, Albert] lub nogę w gipsie [DK, Ewelina].

⁵⁰ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 69.

⁵¹ *Mały słownik języka polskiego...*, s. 85.

⁵² *Słownik języka polskiego*, pod red. W. Doroszewskiego, Warszawa 1964, s. 996.

⁵³ P. Krzyżanowski, *O rodzajach definicji i definiowaniu w lingwistyce*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, pod red. J. Bartmińskiego, R. Tokarskiego, Lublin 1993, s. 389.

⁵⁴ Por. P. Krzyżanowski, *O rodzajach definicji...*, s. 391–392; por. też: T. Rittel, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, pod red. J. Ożdżyńskiego, Kraków 1995, s. 66.

⁵⁵ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 40, 70.

Cierpienie związane jest ze śmiercią lub z ciężką chorobą (*śmierć* ma silne konotacje negatywne, podobnie jak *ból*, *choroba*⁵⁶). Takie definicje tego pojęcia pojawiają się u czwartoklasistów najczęściej:

Cierpienie jest, gdy ktoś komuś umiera, ktoś jest w ciężkim stanie [...] człowiek umiera. [DT, Kasia]

Najgorszym cierpieniem była śmierć mojej ukochanej babci. [DT, Kasia]

Niektórzy uczniowie tworzyli definicje, które można byłoby zaklasyfikować do kategorii psychologicznej:

Cierpienie jest to uczucie, gdy los płała różne figle. [DT, Natalia]

Cierpienie odczuwa się, gdy stało się coś tragicznego. [DT, Ania]

Znaczną rolę w konceptualizacji pojęć wartościowanych przez uczniów odgrywają metafory; pozwalają one na pojmowanie i wyrażanie obiektów mniej konkretnych, abstrakcyjnych za pośrednictwem pojęć konkretniejszych, wyraźniej zarysowanych w doświadczeniach dzieci i młodzieży⁵⁷. Ogromną rolę metafory we wszelkim myśleniu abstrakcyjnym podkreślał I.A. Richards. Odrzucał on stanowisko, że jest ona czymś niezwykłym lub patologicznym w języku⁵⁸. Metafory charakteryzują nas, są naszą wizytówką⁵⁹. Zacytujmy słowa T. Rittela: „U dzieci umysł angażuje się w akty natury poznawczej i twórczej, w których metafora jest wartościową dyspozycją języka, umożliwiającą przekazywanie treści niemożliwych do przekazania w inny sposób”⁶⁰. Metafory u dzieci powstają na innych zasadach niż u dorosłych, ale nie znaczy to, że są mniej wartościowe⁶¹. Należy je torować i wydobywać, co m.in. stanowi przedmiot zainteresowania lingwistyki edukacyjnej⁶². „Niejednoznaczność” wyrażen metaforycznych jest specyficzną własnością języka, wymagającą w lingwistyce edukacyjnej odpowiednich procedur analitycznych i sposobów opisu⁶³.

G. Lakoff i M. Johnson wyróżnili metafory strukturalne, czyli metafory, w których jedno pojęcie nadaje strukturę metaforyczną innemu; metafory orientacyjne, (kierunkowe) nadające określonemu pojęciu orientację przestrzenną, i metafory ontologiczne, które oparte są na doświadczeniu przedmiotów fizycznych, dostarczają

⁵⁶ J. Puzynina, *Język wartości...*, s. 168.

⁵⁷ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 7.

⁵⁸ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988, s. 6–9.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 115.

⁶¹ L. Smółka, *Metafora tworzona przez dziecko w wieku przedszkolnym*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP” z. 14, Prace Pedagogiczne XIII, Kraków 1992, s. 133.

⁶² T. Rittel, *Metafora i metaforyzacja w rozwoju językowym dziecka*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP” z. 14, Prace Pedagogiczne XIII, Kraków 1992, s. 129.

⁶³ T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej...*, s. 21.

sposobów na to, by pojmować czynności, wydarzenia, uczucia jako rzeczy i substancje⁶⁴.

Oto metafory na temat cierpienia skonstruowane przez uczniów klasy czwartej:

Cierpienie jest to tak, jakby kamień w sercu. [DT, Kasia]

Cierpienie to [...] smutne serce. [DT, Monika]

Cierpienie jest bólem, który ciągle powraca. [DT, Magda]

Cierpienie to choroba, na którą cierpią ludzie. [DT, Monika]

Spróbujmy nazwać te metafory zgodnie z podziałem zaproponowanym przez autorów książki *Metafory w naszym życiu*. Dwie pierwsze wymienione metafory należałoby zaklasyfikować do metafor ontologicznych. Uczucie cierpienia jest w przypadku pierwszej z metafor przyrównane do kamienia w sercu. Przy rozmowie o uczuciach często pojawia się motyw serca. Jest ono tym organem, który jest na gruncie językowego obrazu świata traktowany jako pojemnik na uczucia⁶⁵. Zauważmy, że drugą metaforę można zaliczyć do metafor mieszanych. Uczennica tłumacząc, na czym polega uczucie cierpienia, przywołała przedmiot fizyczny – kamień. W *Słowniku frazeologicznym* czytamy: „coś ciąży, pada, uciska kamieniem”⁶⁶. Kasia pojęła uczucie cierpienia jako ciężar, jako coś, co przeszkadza w codziennym życiu. Z tego względu można nazwać tę metaforę także kierunkową, gdyż ma ona określoną orientację przestrzenną – dół. Metafory tego typu są głęboko zakorzenione w doświadczeniu fizycznym i kulturowym ludzi⁶⁷.

Do metafor strukturalnych zaklasyfikowałabym ostatnie dwie metafory, w których jedno pojęcie nadaje strukturę metaforyczną innemu pojęciu. Do nadania struktury pojęciu wykorzystane zostały pojęcia wysoko ustrukturyzowane, o doładnie zarysowanych granicach. Metafory: *Cierpienie to choroba*, *cierpienie to ból* pozwalają na stwierdzenie, że cierpienie to coś nieprzyjemnego, niemiłego, kojarzącego się negatywnie. Jest to coś, czego każdy z nas chciałby uniknąć.

Uczniowie w swych wypowiedziach uznali cierpienie za wartość negatywną. Świadczyć o tym może także zastosowane w tych wypowiedziach słownictwo. Słownictwo, jak twierdzi R. Grzegorzczkowska, jest swoistym klasyfikatorem świata. K. Gąsiorek podaje, że sposobem wyrażania wartości są konstrukcje z przymiotnikami i przysłówkami, np. *okropny*, *straszny*, *strasznie*⁶⁸. Określenia te służą często uintensywnieniu wartości negatywnej, użyte są w celu wyeksponowania czegoś nieprzyjemnego. Tego typu określenia wartościujące negatywnie często pojawiały się w wypowiedziach uczniów:

⁶⁴ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory...*, s. 36, 48, 86, por. też: R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 60.

⁶⁵ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 159.

⁶⁶ *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, pod red. S. Skorupki, Warszawa 1999, s. 315.

⁶⁷ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 60.

⁶⁸ K. Gąsiorek, *Słownictwo wartościujące w języku mówionym dzieci*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej...*, s. 57.

Ja cierpiałam okropnie jak straciłam dwa psy. [DK, Anna]

Emocjonalno-ekspresywny stosunek do rzeczywistości pozajęzykowej odzwierciedla się najsilniej w wartościowaniu za pomocą przymiotników⁶⁹. Dla przykładu wymienimy kilka przymiotników pojawiających się podczas dyskursu konwersacyjnego i w dyskursach tekstowych: *smutny, tragiczny, przykry, niemiły, nieszcześliwy, chory*. Wszystkie te wyrazy są nacechowane negatywnie, zatem słownictwo to wyraża sądy wartościujące ujemnie. Doznania emocjonalne młodzieży uzewnętrzniają się jawnie, głównie poprzez oprowanie leksemami, w których eksplicytnym wykładnikiem emocjonalności są formanty przedrostkowe *naj-, prze-* oraz przysłówek *bardzo* wyrażający wysoki stopień uczucia⁷⁰:

Kiedy moja babcia umarła *bardzo* cierpiałem. [DT, Jan]

Wyrazy nacechowane formalnie, czyli zbudowane przy pomocy ekspresywnie nacechowanych morfemów, w sposób szczególnie wyrazisty informują o negatywnym stosunku nadawcy do desygnatu:

Ja cierpiałem *najbardziej*, jak auto potrąciło mojego psa. [DT, Piotrek]

Ja *najbardziej* cierpię, jak dostaję karę. [DT, Adam]

Ja *najbardziej* cierpiałam, jak rozciąłam głowę. [DT, Kasia]

Wszyscy uczniowie klasy czwartej deklarowali się jako wierzący. Żadne z dzieci nie związało jednak cierpienia z zagadnieniami wiary chrześcijańskiej, w którą wpisane jest cierpienie człowieka na ziemi. Patrząc na zagadnienie cierpienia z perspektywy człowieka wierzącego należy uznać cierpienie za wartość pozytywną, dla chrześcijan cierpienie powinno być jedną z wartości najwyższych. Jan Paweł II, niewątpliwy autorytet w sprawach moralnych, często podkreśla wartość cierpienia. Podczas spotkania z dziećmi chorymi na raka w Watykanie powiedział: „Pamiętajcie, że jednak w chorobie dokonuje się wiele dobrego”⁷¹. Zacytujmy również słowa ks. J. Twardowskiego „Skarbem jest cierpienie, które rodzi się z ducha miłości”⁷².

Podsumowanie

Analiza dyskursów konwersacyjnych i tekstowych pozwala na wysunięcie wniosku, że uczniowie klasy czwartej znajdują się z pewnością na etapie kompetencji przybliżonej, choć niektórzy reprezentują kompetencję przejściową lub – w przypadku jednego ucznia – subkompetencję. Oceniając ogólne sprawności językowe

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 159.

⁷¹ Jan Paweł II, wypowiedź z dnia 04.06.2001, Panorama, TV2.

⁷² J. Twardowski, *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*, Kraków 2000, s. 63.

uczniów przypomnijmy, że materiał badawczy zgromadzony był w szkole wiejskiej (w Zabierzowie). Pragnę w tym miejscu podkreślić fakt, iż „pochodzenie społeczne uczniów wpływa na zasób ich słownictwa oraz umiejętności językowe”⁷³. Zasób leksykalny czwartoklasistów jest ubogi. Są oni w trakcie rozbudowywania słownika abstrakcyjnego. W klasie czwartej uczą się przeważnie dzieci dziesięcio-, jedena-stoletnie. Te lata w psychologii rozwojowej zaliczane są do młodszego wieku szkolnego, stanowią swoisty pomost w przechodzeniu do wieku dorastania i dojrzewania. B. Guzik stwierdza, że w okresie tym nadal obserwuje się u dzieci postawę realistyczną, nastawienie bardziej na świat rzeczy niż idei i pojęć⁷⁴. Przeprowadzona przeze mnie analiza dyskursów czwartoklasistów pozwala przychylić się w pełni do tej opinii.

Uczniowie budują przeważnie krótkie, proste gramatycznie zdania. Uczą się dopiero wypowiedzi zgodnej z obowiązującymi normami językowymi. Wynika z tego, że ich język nosi jeszcze cechy kodu ograniczonego⁷⁵. Dla dzieci pochodzących ze wsi dodatkową trudność stanowi wykorzystanie leksykalnych przyzwyczajęń wyniesionych ze środowiska i wyrobienie nowych nawyków językowych. Aby ułatwić sobie komunikację, czwartoklasiści stosują często elementy języka niewerbalnego, np. gesty.

Kompetencja kulturowa na tym poziomie wiekowym jest adekwatna do posiadanych doświadczeń kulturowych, zdobywanych przez dzieci wiejskie przede wszystkim w szkole. Szkoła wprowadza wzorce zachowań, normy moralne, zapoznaje uczniów z obyczajami, znakami, symbolami itp. Możliwe jest to dzięki językowi, którym posługują się uczestnicy komunikacji podczas dyskursów edukacyjnych. Przytoczmy słowa T. Rittel: „Podstawowym nośnikiem komunikacji szkolnej między uczniem a nauczycielem jest język, celem edukacji zaś jego wyuczalność. W teorii lingwoedukacyjnej oznacza to zdobycie przez ucznia kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, co wymaga połączenia lingwistyki z edukacją”⁷⁶.

⁷³ E. Polański, *Słownictwo uczniów*, Warszawa 1982, s. 24.

⁷⁴ B. Guzik, *Diagnozowanie językowego obrazu świata (na przykładzie wypowiedzi uczniów klasy IV szkoły podstawowej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży...*, s. 327.

⁷⁵ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 22, zob. też: Z. Aleksander, *Socjolingwistyczne aspekty szkolnych interakcji*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej...*, s. 102–103.

⁷⁶ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 159.

