

## Wstęp

Prezentowany zbiór studiów zatytułowany *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym* jest kontynuacją wieloaspektowych badań nad dyskursem edukacyjnym, sprawnościami językowymi, językowym obrazem świata dzieci i młodzieży, wartościowaniem i kontekstami kulturowymi rozpatrywanymi w obrębie lingwistyki pedagogicznej (edukacyjnej).

Rozprawy i artykuły zamieszczone w tym tomie nawiązują do kognitywnej, pragmalingwistycznej i lingwoedukacyjnej metodologii badań humanistycznych, ukie-runkowanej wyraźnie na problematykę związków między językiem i edukacją. Są wynikiem i kontynuacją interdyscyplinarnej współpracy Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie z ważniejszymi ośrodkami badań językoznawczych, psychologicznych, pedagogicznych i logopedycznych, integrowanej i koordynowanej przez Komisję Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, która patronuje temu przedsięwzięciu.

Niniejszy tom *Annales Academiae Pedagogicae Cracoviensis (Studia Logopaedica I)* jest kontynuacją serii wydawniczej *Studia Logopedyczne* (t. 1–6, 1984–2002).

Istotne dla dalszych prac, mających rozwijać lingwistykę edukacyjną i lingwistyczne podstawy usprawniania języka dzieci i młodzieży jest tu rozwijanie koncepcji pragmatyki lingwistyczno-kulturowej poprzez badanie kontekstów pragmatycznych i kognitywnych oraz łączenie ich z kontekstualizacją znaczeń i pragmatyką komunikatywną.

Wychodzimy z założenia, iż w kreowaniu tekstu o określonym celu metodyczno-pedagogicznym stanowiącym podstawę dyskursu edukacyjnego należy uwzględnić nie tylko sposób interpretacji otaczającej nas rzeczywistości fizycznej, kulturowej i społecznej, ujawniającej się w języku, lecz także zakres gramatyzacji kategorii poznawczych, jak również związki między światem znaków a ludźmi, którzy je wypowiadają i odbierają, tj. sposoby używania języka w procesie porozumiewania się użytkowników języka.

Warto w tym miejscu przypomnieć znaną tezę A. Wierzbickiej, wedle której syntaktyka, gramatyka i pragmatyka są nasemantyzowane na każdym poziomie ich złożoności i wszystko w języku „współdziała dla wyrażenia znaczenia, słowa, konstrukcji gramatycznych i pragmatycznych”<sup>1</sup>. Takie rozumienie języka świadczy o tym, iż jest on przeniknięty znaczeniem we wszystkich swych postaciach i funkcjach.

<sup>1</sup> A. Wierzbicka, *Analiza lingwistyczna aktów mowy jako potencjalny klucz do kultury*, [w:] *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999, s. 49.

Dla naszego toku postępowania badawczego istotne wydaje się także przyjęcie założeń semantyki kognitywnej, która bazuje na konceptualizacji, będącej doświadczeniem mentalnym, obejmującym wiedzę kontekstową, ta zaś jest wiedzą dyskursywną<sup>2</sup>, realizowaną w naszym przypadku w dyskursie edukacyjnym.

Dzieje się tak dlatego, że język jest osadzony w szerokim kontekście psychologicznym, socjologicznym, kulturowym. Dlatego też językoznawstwo kognitywne, odwołując się do osiągnięć psychologii poznawczej, semantyki rozumienia oraz pragmatyki, nastawionej m.in. na badanie aktów i gatunków mowy, dąży do całościowego opisu języka w działaniu.

Akcentujemy związki pragmatyki językoznawczej oraz lingwistyki edukacyjnej z językoznawstwem kognitywnym<sup>3</sup>. Próbuje pokazać, jak zagadnienia, którymi zajmuje się lingwistyka kognitywna i pragmatyka językowa łączą się z lingwistyką edukacyjną (rozdział I) ukierunkowaną zwłaszcza na badanie dyskursu szkolnego (rozdział II).

Na gruncie gramatyki komunikacyjnej wyróżnia się, jak wiadomo, trzy poziomy komunikacji: a) *ideacyjny*, wykorzystujący zdolności przedstawieniowe języka naturalnego; b) *interakcyjny*, organizujący gramatykę aktów mowy; oraz c) *organizujący tekst*, w którym występują rozmaite aspekty delimitujące i konstruujące tok przekazu.

W centrum zainteresowania znalazła się problematyka metafory i innych znaczeń niedosłownych (figuratywnych), traktowanych w dyskursie szkolnym jako wskaźnik sprawności kognitywnych i kompetencji kulturowej ucznia (rozdział III).

Zagadnienia metafory w lingwistyce edukacyjnej sytuujemy w szerszej perspektywie lingwistyki kulturowej i humanistycznej, odwołującej się m.in. do świata wartości, przekładu intersemiotycznego oraz artystycznego (poetyckiego i szerzej – literackiego) obrazu świata (rozdz. IV).

Odrębnego omówienia wymagają uwarunkowania sytuacyjne wypowiedzi dziennikarskich kierowanych do dzieci i młodzieży, spotykane w radiu i telewizji (rozdz. V). Osobno traktujemy szczególnie nas interesujące zagadnienia związane z diagnozowaniem zaburzeń mowy w dyskursie logopedycznym (szkolnym, przed-szkolnym, klinicznym itp.) – (rozdz. VI).

Aby przedstawić pełny obraz zagadnień pragmalingwistycznych, jakie pojawiają się na styku relacji język – poznanie – kultura – edukacja, przyjęliśmy, zgodnie z kognitywnym podejściem do języka, bardzo szeroko rozumianą definicję pragmatyki (wraz z metaforą i innymi znaczeniami niedosłownymi) i dyskursu edukacyjnego (wraz z dyskursem literackim). Z tego powodu zamieszczamy w tomie artykuły, które w różny sposób ukazują formułowanie komunikatów językowych w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej.

Analiza dyskursu (ciąg działań i zachowań werbalnych) odbywa się poprzez wskazanie bloków tematycznych, sekwencji, segmentów i taktów (kroków) wypo-

<sup>2</sup> R. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin 1995.

<sup>3</sup> Por. W. Kubiński, D. Stanulewicz (red.), *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, Gdańsk 2001.

wiedzi następujących po sobie, w których zwraca się uwagę na: akty mowy, gatunek wypowiedzi, organizację dyskursu oraz kontekst edukacyjny wypowiedzi. Dyskurs edukacyjny jest rozpatrywany w trzech aspektach kontekstu: odkrycia (wskazania przedmiotu analizy), uzasadniania (dlaczego dany typ tekstu bądź wypowiedzi poddaje się analizie) oraz w kontekście semiotyczno-retorycznym (odniesienie do analizy aktów mowy i gatunków wypowiedzi).

Dyskurs w ujęciu psycholingwistycznym i lingwoedukacyjnym odnosi się do dwóch aspektów: pragmatycznego (deiksa, modalność, illokucja) oraz poznawczego (tj. tworzenia reprezentacji umysłowej tekstu, czyli modeli sytuacyjnych), w procesie rozumienia dyskursu oraz strategii stosowanych w interpretacji intencji wypowiedzi.

Rozważamy zatem struktury semantyczne, syntaktyczne i tekstowe związane z określoną sytuacją komunikacyjną, kontekstem i pragmatyczną interpretacją sensów ujętych w ramach tekstologii komunikacyjnej. Zwracamy uwagę na komplementarność elementów pozajęzykowych (sytuacje komunikacji szkolnej), pozawerbalnych (gesty, język ciała, prozodia) oraz ściśle językowych (kategorie gramatyczne i formy wypowiedzi).

Czynności językowe w dyskursie edukacyjnym obejmują tu m.in. pragmatykę, w tym kształtowanie znaczeń niedosłownych (aluzja, ironia, metafora) [por. artykuł J. Oźdżyńskiego], oraz diagnozowanie języka.

W ramach kognitywnej i komunikatywnej pragmatyki ocenia się m.in.:

- 1) specyficzne formuły performatywne typu grzecznościowego, zakazowego czy powinnościowego (T. Maliszewska);
- 2) funkcje socjalne i kognitywne deiksy wypowiedzi w ramach różnych gatunków szkolnego komunikowania (M. Rachwał, B. Bogusz);
- 3) wybór środków wypowiedzi uzależniony od tematu, charakteru uczestników komunikacji, typu odbioru, rodzaju dialogu (symetryczny, asymetryczny) w szeroko rozumianym komunikowaniu treści edukacyjnych (także w radiu i telewizji), por. artykuły B. Bonieckiej, J. Panasiuk oraz G. Oźdżyńskiego;
- 4) przestrzeganie relacji sensu w trakcie interpretacji tekstu (potocznego, podręcznikowego, poetyckiego i in.), czyli tekst interpretowany przez ucznia w ramach tekstologii komunikacyjnej rozumianej przez nas jako wiedza (lub brak czy niedostatek wiedzy) o innych tekstach (językowych i niejęzykowych).

Dominacja aspektu pragmatycznego i kognitywnego w lingwistyce edukacyjnej wiąże się z przyjęciem za podstawę teoretyczną interpretacji i opisu języka pojęcia czynności mówienia i pisania (teoria aktów mowy) i kluczowego dla kontekstów edukacyjnych pojęcia *wiedzy*, zwłaszcza wiedzy *proceduralnej* 'jak coś zrobić'; wiedzy *testującej*, diagnozującej ('wiedzy o wynikach'), ale także wiedzy *rodzajowej* (semantycznej) nauczyciela i ucznia, utrzymywanej niezależnie od konkretnych zdarzeń i epizodów spotykanych w komunikowaniu szkolnym (czy szerzej – edukacyjnym).

Wyłoniona w ten sposób kompetencja pragmatyczna staje się częścią kompetencji komunikacyjnej i kulturowej, obejmującej tę część wiedzy, umiejętności

i sprawności językowych, które zapewniają i umożliwiają uczestnikom dyskursu (nauczającym i nauczonym) skuteczną i udaną komunikację.

Funkcję wprowadzenia metodologicznego do prezentowanego opracowania pełni zestawienie informacji dotyczącej zawartości anglojęzycznej *Encyklopedii lingwistyki edukacyjnej* pod redakcją B. Spolsky'ego (*Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Elsevier: Cambridge University Press, 1999) – z szerszą formułą refleksji teoretycznej, jaką w odniesieniu do *lingwistyki edukacyjnej* zaproponowała Teodozja Rittel.

Brytyjska encyklopedia lingwistyki edukacyjnej rejestruje stan refleksji metodologicznej na gruncie anglojęzycznym w końcu XX wieku. W proponowanym przez Spolsky'ego uporządkowaniu artykułów hasłowych wyłania się obraz lingwistyki edukacyjnej, która: (1) definiuje własny przedmiot i metody badań w ścisłym powiązaniu z lingwistyką stosowaną; (2) osadza dyskurs edukacyjny w kontekście społecznym (i socjolingwistycznym); (3) koncentruje się na procesie nabywania języka; (4) nabywanie języka wiąże przede wszystkim z kontekstem szkolnej edukacji i wychowania; (5) nauczaniem języka ojczystego oraz (6) języków obcych; a ponadto (7) wypracowuje metody sprawdzania umiejętności językowych; (8) akcentuje wymiar instytucjonalny w postaci specjalistycznych periodyków oraz słowników i opracowań o profilu pedagogicznym; oraz (9) informuje o stowarzyszeniach naukowych i centrach badawczych, skupiających ludzi nauki zainteresowanych zależnościami między językiem a edukacją.

Rozprawa Teodozji Rittel porządkuje szereg relacji dotyczących powiązań lingwistyki edukacyjnej z językoznawstwem ogólnym i dyscyplinami granicznymi, takimi jak socjolingwistyka, psycholingwistyka, pragmalingwistyka, neurolingwistyka i lingwistyka kognitywna.

W działaniach lingwoedukacyjnych proponujemy integralne stosowanie zestawu kompetencji: gramatyczno-leksykalnej, kognitywnej, kulturowej, aksjologicznej i lingwoedukacyjnej; rozumianych jako wiedza ucznia i nauczyciela, pozwalająca na samoocenę własnej sprawności komunikacyjnej, w której ujawnia się zarówno kompetencja gramatyczna, jak i pragmatyczno-kulturowa. Kompetencja pragmatyczno-kulturowa pozwala różnicować zadania dydaktyczne związane z przechodzeniem od kodu *ograniczonego* (kompetencja *przejściowa* – język dziecka) do kodu *quasi-ograniczonego* (kompetencja *przybliżona*, podstawowa – uczeń klas młodszych), następnie do kodu wypracowanego, wykształconego (kompetencja *docelowa* – uczeń klas starszych), aż do stymulowania twórczości językowej (odbiorczo-nadawczej) drugiego stopnia (*nadkompetencji*) i rozwijania inwencji retorycznej (licealista, student), a w przypadku zaburzeń mowy (*subkompetencji*), pozwalające także na korektę i usprawnianie języka w dyskursie logopedycznym.

Wyraźne inspiracje metodologią lingwoedukacyjną zauważyć można w rozprawach i artykułach uczestników konwersatorium *Pragmatyka językowa i lingwistyka edukacyjna*, które funkcjonuje w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Instytutu Filologii Polskiej od roku 1999, por. teksty Marii Rachwałowej, Joanny

Przewłockiej, Agnieszki Borzęckiej i Roberta Słabczyńskiego (zamieszczone w rozdziale pierwszym) oraz Teodozji Maliszewskiej (pomieszczone w rozdziale drugim prezentowanego opracowania).

Pojęcie poetyckiego (i szerzej – literackiego) obrazu świata w dyskursie szkolnym w ujęciu pragmalingwistycznym i lingwoedukacyjnym zespala problematykę artykułów J. Oźdzyńskiego, T. Rittel, J. Kidy, M. Olmy.

Pogranicze lingwistyki kulturowej i edukacyjnej reprezentują studia i rozprawy S.J. Rittela (*Znak wobec znaku*), T. Rittel (*Kulturowy dyskurs edukacyjny*) a także B. Guzik (*Metaforyczna konceptualizacja ŚWIATA*) oraz M. Karwatowskiej (*ŻYCIE w metaforach uczniowskich*).

Kulturowy dyskurs edukacyjny interpretować można jako proces i wytwór danej wspólnoty kulturowej, które powodują zmiany w konceptualizacji przedmiotu poznania, a niekiedy także ich dogłębną i zasadniczą zmianę w profilowaniu pojęć, przy czym tworzone w toku dyskursu „teksty kulturowe” są wynikiem zespolenia wiedzy językowej z wiedzą pozajęzykową (S.J. Rittel). Celem tej aktywności jest osiągnięcie przez uczestników komunikacji poczucia wspólnoty (B. Guzik).

Ujęcie komunikacyjne rozumienia metafor i innych znaczeń niedosłownych (aluzji, ironii i in.) wywodzi się z pragmatyki lingwistycznej, a jego rezultaty mogą być także przydatne w analizie funkcji metafor w tekstach literackich omawianych w szkole w ramach dyskursu edukacyjnego w odniesieniu do wyrażen o charakterze przenośnym lub perswazyjnym (J. Oźdzyński, J. Kida).

Badania nad niedosłownymi znaczeniami wyrażen (i aktów mowy tworzących te wyrażenia) to obecnie jeden z najintensywniej rozwijanych działów klasycznej pragmatyki (logicznej). Zdolność do wyjaśniania takich zjawisk językowych, jak *aluzja*, *iluzja*, *ironia*, *sarkazm* czy wreszcie *metafora* (i inne figuratywne użycia wyrażen) jest ważnym sprawdzianem adekwatności teorii pragmatycznej. Znajomość (umiejętność rozpoznawania) znaczeń niedosłownych można traktować jako wyznaczniki kompetencji docelowej w kształceniu sprawności kognitywnych ucznia (J. Oźdzyński, M. Rachwałowa, B. Bogusz).

Problematyka metafory i innych znaczeń niedosłownych stanowi również swisty zwornik językoznawstwa kognitywnego, pragmatyki językowej i lingwistyki edukacyjnej (por. J. Oźdzyński, *Porównania i metafory w dyskursie szkolnym*).

Badaczy językoznawstwa kognitywnego interesuje tworzenie i analizowanie metafor z wykorzystaniem kategoryzacji prototypu i profilowania. Takie podejście pozwala utworzyć schematy wyobrazeniowe, modele kognitywne, a następnie dotrzeć do definicji kognitywnej pojęcia. Płodnie intelektualnie na gruncie lingwistyki edukacyjnej wydaje się pojęcie metafory konceptualnej, interpretowanej przez odwołanie się do przedpojęciowych schematów wyobrazeniowych.

Interpretację konsekwentnie kognitywną metafory konceptualnej **SZCZĘŚCIA** proponuje J. Bujak-Lechowicz. W kręgu ujęć kognitywnych pozostaje także wyrażenie artykułu Adama Kwaśniewskiego poświęcony metaforom funeralnym (**ŻYCIA WIECZNEGO, ŚMIERCI**) spotykany w napisach nagrobnych i w literaturze.

Odwoływanie się do metafory konceptualnej w praktyce szkolnej kryje w sobie walor metodyczny, zmierza bowiem zarówno w konwencjonalnej, jak i kreatywnej warstwie języka do odkrycia rozumienia (rozszyfrowania) czegoś trudnego do zrozumienia, a przypomnienie schematu umożliwia odsłonięcie kierunku skojarzenia leżącego u podstaw porównania i podobieństwa, przywoływanych przez porównanie i metaforę, co ułatwia w efekcie odsłonięcie znaczenia metaforycznego i rozumienie tekstu (nie tylko poetyckiego, ale i potocznego prozatorskiego), w różnych gatunkach i odmianach wypowiedzi.

W rozdziale trzecim *Metafora w dyskursie edukacyjnym* ukazujemy sferę pragmatyczno-komunikacyjną metafor, w której nadawca i odbiorca wchodzi w bliski kontakt poznawczy. Zwracamy tutaj uwagę na: kontekstualizowanie znaczeń i tekstologię komunikacyjną (T. Rittel); interpretacje metafor potocznych (konwencjonalnych) i metafor poetyckich (wysoce kreatywnych) w dyskursie szkolnym (J. Ożdżyński). Rozpatrujemy pragmatykę językową jako zjawisko kulturowe w szerokim sensie, pozajęzykowe, semiotyczne (S.J. Rittel).

Do analizy schematów pojęciowych (ŚWIATA, ŻYCIA i CIERPIENIA) w obrębie metafor konceptualnych i genetycznych (w ujęciu lingwoedukacyjnym) nawiązują także Barbara Guzik, Małgorzata Karwatowska, Iwona Bińczycka.

Przestrzeń kulturową dyskursu edukacyjnego wypełnia także: metafora kulturowa – przekładowa (T. Rittel); metafora kategoriałna – gramatyczna (J. Machowska) i metafora frazeologiczna (J. Podracki, M. Trysińska).

W rozdziale szóstym *Diagnozowanie języka i mowy w dyskursie logopedycznym* – z jednej strony zwracamy uwagę na nabywanie języka jako dynamiczny proces budowania i kształtowania coraz bardziej złożonych gramatycznie jednostek językowych (T. Rittel), z drugiej zaś – na diagnozowanie wad wymowy w języku uczniów klas młodszych. Chodzi o diagnozowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej przez pryzmat złożoności nabywanej gramatyki oraz diagnozowanie kompetencji wymawianiowych (artykulacyjnych), jakie ma miejsce w ramach zajęć logopedycznych (E. Okarma).

Szeroko pojęta pragmatyka językoznawcza pozwala na pragmalingwistyczny opis zaburzeń w definiowaniu i diagnozowaniu semantyki dziecięcych i uczniowskich wypowiedzi (M. Michalik); na badanie spójności komunikatów w przypadku głębokich zaburzeń językowych (J. Cieszyńska), a także na ocenę stopnia trudności w czytaniu i pisaniu w ramach praktycznych zajęć postępowania logopedycznego (M. Korendo). Uwzględnieniu różnych „przestrzeni mentalnych” i zachowań językowych im odpowiadających jest poświęcony artykuł na temat zaburzeń rozwojowych ujmowanych jako „niesprecyzowane” nieprawidłowości komunikacyjne (A. Mamica). Szerokie tło interdyscyplinarne dla rozważań na temat zaburzeń płynności mówienia (zwłaszcza jąkania) przedstawia M. Chęciek.

Na zasadzie informowania o książkach wykorzystujących metodologię lingwoedukacyjną wprowadzamy do naszego tomu dział recenzji przygotowanych przez:

– S. Śniatkowskiego [*Metafora w dyskursie edukacyjnym* Lynne Cameron, przekł. z ang., ss. 240; recenzja *Małej encyklopedii lingwistyki edukacyjnej*, pod red. B. Spolsky'ego, Elsevier 1999, a także rec. książki D. Blackemore, *Understanding utterances (an introduction to pragmatics)* Blackwell Publishing 1992];

– M. Karwatowskiej (rec. książki R. Pawłowskiej, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002, ss. 324);

– M. Olmy (rec. książki Barbary Guzik, *Powinnościowy model języka w lingwistyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, ss. 236.

Biorąc pod uwagę fakt, jak wiele czynników językowych, psychologicznych, społecznych, kulturowych, etycznych i innych wpływa na wybór i jakość słowa oraz tekstu w działaniach pedagogicznych i metodycznych nauczyciela, pytania o ich wyznaczniki oraz jakość czy też pełnione role są w naszym przekonaniu w pełni uzasadnione. Proponowane w tym opracowaniu odpowiedzi, sugestie i propozycje nie dotyczą rzecz jasna wszystkich wymiarów pragmatyki w dyskursie edukacyjnym, ale stanowią istotne, jak się wydaje, rozpoznanie dotąd mało zbadanego gruntu wpływów pragmatyki i lingwistyki kognitywnej na aktualny kształt dyskursu edukacyjnego w polskiej szkole. Pokazanie praktykom słowa (nauczycielom i studentom, autorom podręczników czy szerzej – ludziom związanym z oświatą i wychowaniem) wielości uwarunkowań pragmatycznych, mających istotny wpływ na ostateczny kształt dyskursu pedagogicznego – w szerszej perspektywie lingwistyki kulturowej i humanistycznej, będzie miało z pewnością znaczenie dla kształtowania i doskonalenia tego dyskursu w szeroko rozumianym środowisku edukacyjnym (nauczania i wychowania). Mamy nadzieję, iż doświadczenia i przemyślenia praktyczne dotyczące powiązań między językiem i edukacją sprzyjać będą także doskonaleniu metod kształcenia językowego i literackiego na różnych poziomach edukacji szkolnej.

Teodozja Rittel  
Jan Ozdzyński

