

Teodozja Rittel

## Dialogiczność tekstów naukowych

### *(educational linguistics a lingwistyka edukacyjna)*

#### 1. Dialogiczność jako „teksty zestawione”

Dialogiczność tekstów naukowych, jako „komunikacja intelektualna”, mieści się w obrębie kontekstów pragmatycznych, w których rozważane są wybrane aspekty lingwistyki edukacyjnej, rozwijanej w Polsce w ramach badań nad dyskursem edukacyjnym<sup>1</sup>. Zakładamy, że każdy tekst naukowy wchodzi w dialog z tekstem zastanym i przyszłym tego samego autora lub innych<sup>2</sup>. Zestawione w ten sposób teksty *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (skrót E) oraz *Podstaw lingwistyki edukacyjnej* (skrót LE) wskazują na te relacje funkcyjno-semantyczne, w których: przywołuje się i opisuje rezultaty badań, ustala wspólną w obu ujęciach wiedzę na dany temat, podkreśla odrębności obu koncepcji. W ten sposób stajemy się (E i LE) uczestnikami dyskursu naukowego, rozumianego jako uporządkowana logicznie komunikacja intertekstualna, w której każda wypowiedź stanowi ogniwo łańcucha wypowiedzi, tworzących strukturę intertekstu. W artykule prezentujemy zatem dwie serie wypowiedzi (z *Encyklopedii* i z naszych badań LE) ujęte jako zestawione i „skierowane na siebie” teksty<sup>3</sup>. Do analizy zestawionych przez nas tekstów, które

<sup>1</sup> Analizujemy tu wybrane problemy z: *General Introduction: The Field of Educational Linguistics* ed. B. Spolsky, Wstęp ogólny: dziedziny lingwistyki edukacyjnej, [w:] *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. (Mała encyklopedia lingwistyki edukacyjnej, pod red. B. Spolskiego), Elsevier 1999, s. 1–6, przekł. S. Śniatkowski (skrót E) i porównujemy je z pracami prowadzonymi w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie przez Teodozję Rittel, w pracach: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993 i 1994, wyd. II, tejsze: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994 i *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1996 i 1997 (red.) oraz inne prace i artykuły z tego zakresu przywoływane dalej (skrót LE).

<sup>2</sup> S. Gajda, *O dialogiczności tekstów naukowych*, ZN WSP w Opolu, Językoznawstwo XVI, 1988, s. 181–192.

<sup>3</sup> R.A. de Beaugrande i W.U. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, przekł. A. Szwedek, Warszawa 1990, s. 39. Ustosunkowanie elementów *wobec siebie*, lub ze względu na *siebie* stanowi o metajęzykowych właściwościach zestawionych tekstów językowych oraz kulturowych faktów i działań niejęzyko-

za A. Wierzbicką można nazwać „dwugłosowością” tekstu lub „dwutekstem”<sup>4</sup>, wprowadzamy operatory metatekstowe, wskazujące na określone relacje intertekstualne. Mają one swoją strukturę funkcjonalno-semantyczną i semantyczno-składniową w postaci takich wyróżników, jak:

- 1) metatekstemy wprowadzające do dyskursu naukowego wskazanego imiennie lub nieoznaczonego autora, bądź źródło informacji, w rodzaju: *jak wykazał, jak dowodzi, jak podaje*;
- 2) metatekstemy wprowadzające do dyskursu naukowego wnioski z analizowanych tekstów w postaci: czasowników wnioskowania *myślę, sądzę* i spójników wnioskowania *więc, czyli*<sup>5</sup>;
- 3) metatekstemy ustalające w dyskursie naukowym zakres wspólnej wiedzy nadawcy (tu: E) i odbiorcy (tu: LE), z czasownikiem niefleksyjnym *wiadomo* i/lub zwrotem *jak widać*, przyjmując to albo jako sąd oczywisty (*wiadomo, że...*), albo jako ustalenie wspólnych założeń (*jak widać...*) będących podstawą argumentacji;
- 4) metatekstemy wprowadzające do dyskursu naukowego wnioski z literatury przedmiotu w rodzaju: *na ten temat istnieje obszerna literatura; możemy się powołać na; zagadnieniom tym poświęcono szereg prac...* itd.<sup>6</sup>

Metatekstemy te stosujemy w zależności od potrzeb analizy owego „dwutekstu”, jaki powstaje w wyniku proponowanej dyskusji naukowej między komunikatami E i LE. Przy czym w zestawionych tu tekstach odwoływanie się do dorobku naukowego lingwistyki edukacyjnej (E) jest przywoływane (przyczacane), jako „przycoczenie niezależne” lub „zależne” i umieszczane na pierwszym miejscu, tworząc w ten sposób wypowiedź główną. Natomiast drugą wypowiedź, która jest rozwijana odrębnie jako jej uzupełnienie, potwierdzenie, uszczegółowienie, komentarz czy też dodawanie uwag do tekstu lub przeciwstawienie stanowi nasze ujęcie lingwistyki edukacyjnej w Polsce (LE).

wych i o ich „samozwrotności”. O zagadnieniach tych piszę w artykule pt. *Dyskurs o CIERPIENIU. Kontekst i działania interpretacyjne*, Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej 38, Warszawa 2003, s. 47–60.

<sup>4</sup> A. Wierzbicka, *Metatekst w tekście*, [w:] *O spójności tekstu*, pod red. M.R. Mayenowej, Wrocław 1971, s. 106.

<sup>5</sup> E. Jędrzejko, *Semantyczno-składniowe właściwości czasowników wnioskowania*, „Polonica”, XV, 1990, s. 13–21, por. też I. Iwanowa, *Relacje wnioskowania a znaczenie spójnika „więc”*, „Polonica”, XVI, 1991, s. 85–101; także A. Bednarek, *Wykładniki leksykalne ekwiwalencji. Analiza semantyczna wyrażań typu „czyli”*, Toruń 1989, s. 29 oraz K. Kallas, *Syntaktyczna charakterystyka wielofunkcyjnego „jak”*, „Polonica”, XII, 1986, s. 127–143, por. też T. Rittel, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Budowanie tekstu w ujęciu logicznym*, *Kultura. Język. Edukacja*, t. 2, Katowice 1998, red. R. Mrózek, s. 221–231.

<sup>6</sup> U. Gajewska, *Metatekstemy wskazujące na relacje intertekstualne*, ZN WSP w Rzeszowie, Językoznawstwo 5, 1999, s. 119–133. Tamże szersza literatura przedmiotu i U. Wybraniec-Skardowska, *O komunikacji intelektualnej z dwóch pozycji: psychologicznej i uniwersalnej*, [w:] *Dyskurs naukowy*, red. S. Gajda, Opole 1999, s. 41–55.

## 2. Wypowiedzi w Encyklopedii i w pracach prowadzonych w Polsce jako „teksty zestawione”

E<sub>1</sub>: W Encyklopedii przyjęto, że... założono, że... stwierdzono, że...

- 1) jest to: „zakres zainteresowań odnoszących się do praktyki”;
- 2) lub: „implikacja wiedzy wzbogaconej dzięki rozwojowi współczesnego językoznawstwa”;
- 3) czyli, że ten zakres zainteresowań lingwistyki edukacyjnej jest równy językoznawstwu stosowanemu (tamże E): artykuł D.A. Wilkinsa, pt. *Applied Linguistics (Językoznawstwo stosowane)*, s. 6–11.

LE<sub>1</sub>: W lingwistyce edukacyjnej przyjmuje się pogląd, a następnie dowodzi się, że...:

- 1) lingwistyka edukacyjna wywodzi się z językoznawstwa ogólnego, w którego obrębie mieszczą się także aspekty heteronomiczne języka, ujmowane jako: *psycholingwistyka*, *socjolingwistyka*, *stylistyka indywidualna* i *stylistyka społeczna*<sup>7</sup>, zaś wśród cech definicyjnych języka, jako istotne dla praktyki (wyuczalności języka), wskazuje się na dwie jego cechy drugorzędne, ale dla edukacji podstawowe, którymi są: (a) przekazywanie drogą kulturową i (b) wyuczalność<sup>8</sup>; w edukacji językowej są one wykorzystywane jako działania świadome<sup>9</sup>, a więc jest to połączenie (styk) lingwistyki edukacyjnej z lingwistyką teoretyczną (implikacja wiedzy) i lingwistyką stosowaną (działania praktyczne);
- 2) jak widać z prowadzonej tu dyskusji wspólnym zakresem zainteresowań (zarówno dla E, jak i dla lingwistyki edukacyjnej w Polsce LE) pozostaje językoznawstwo stosowane, por. diagram relacyjny<sub>2</sub>; ale dla LE (inaczej niż dla E) oznacza to wiedzę praktyczną relewantną teoretycznie, a więc wydobytą (diagnozowaną) z wykonania językowego; w sensie aplikacyjnym lingwistyka edukacyjna proponuje takie praktyczne sposoby usprawniania języka, które są zgodne z jego uprzednią diagnozą; a w związku z wyuczalnością języka, której (w LE) poświęcono szereg prac, skupia się w niej uwagę na sposobach rozwiązywania tego problemu w obrębie poszczególnych kompetencji językowych, rozważanych na różnych poziomach kształcenia językowego<sup>10</sup>; chodzi w niej (LE) o odkrywanie i opis ukrytych związków w tym, co w dyskursie edukacyjnym jest postrzegane empirycznie<sup>11</sup>, a więc o uchwycenie owej procesualności

<sup>7</sup> A. Heinz, *Aspekty heteronomiczne języka*, [w:] *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa 1978, s. 456–461.

<sup>8</sup> C. Hockett, *Kurs językoznawstwa współczesnego*, Warszawa 1968, s. 653–655; J. Lyons, *Semantyka*, t. 1, Warszawa 1984, s. 85–86.

<sup>9</sup> M. Kita, *O „miejscach wspólnych” dydaktyki języka ojczystego i dydaktyki języka obcego*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 584–591.

<sup>10</sup> T. Ritttel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, s. 5–11.

<sup>11</sup> W. von Humboldt, *W jakich warunkach rozwija się w narodzie nauka i sztuka*, [w:] *O myśli i mowie*, Warszawa 2002, przekł. M.J. Siemek, s. 3–7.

w nabywaniu, kształceniu i rozwijaniu gramatyk proceduralnych<sup>12</sup>; diagnozowanie stanu języka dotyczy zarówno wszystkich poziomów przyswajania języka (poziom subkompetencji, kompetencji przejściowej, przybliżonej, docelowej i nadkompetencji), jak i wszystkich składowych kompetencji lingwistycznej, które zostały dotychczas wyodrębnione w lingwistyce edukacyjnej, tj. gramatyczno-leksykalnej, komunikacyjnej, kulturowej i lingwoedukacyjnej, wraz z „kompetencją wiedzy” (ang. *knowledge works*<sup>13</sup>), i „kompetencją aksjologiczną” oraz sposobami definiowania tych kompetencji<sup>14</sup>.

E<sub>2</sub>: Encyklopedia *podaje, informuje, że...*:

termin językoznawstwo stosowane, na wielu uniwersytetach obejmuje: nauczanie języka obcego i dyscypliny wspomagające badanie samego języka: *socjolingwistykę, językoznawstwo komputerowe i psycholingwistykę*. To szersze znaczenie przyjęło też Międzynarodowe Stowarzyszenie Językoznawstwa Stosowanego (AILA), które wyrosło z kongresów językoznawstwa stosowanego;

LE<sub>2</sub>: W lingwistyce edukacyjnej do dyskursu naukowego *wprowadza się wnioski wydobyte z literatury przedmiotu dotyczącej językoznawstwa stosowanego*, w rodzaju: *możemy się powołać na to, że*:

- 1) termin językoznawstwo stosowane prymarnie dotyczy, tak jak i w E, nauczania i uczenia się języków obcych, i posiada swoją teorię nauczania i uczenia się języka; w Polsce jako główne ośrodki badań w zakresie lingwistyki stosowanej są wymieniane: Poznań (z pracami L. Zabrockiego), Warszawa (z ujęciami F. Gruczy) i Kraków (z teorią A. Szulca), a ostatnio także z pracami dotyczącymi *lingwistyki humanistycznej i bilingwizmu* W. Miodunki<sup>15</sup>;
- 2) językoznawstwo stosowane, jak *wynika z badań* dotyczących tego zagadnienia w Polsce, w zasadzie nie obejmuje socjolingwistyki i psycholingwistyki; ma natomiast w swoim obrębie (inaczej jak w E): językoznawstwo *kontrastywne*,

<sup>12</sup> Por. dołączony do artykułu schemat 1 *Procesualne ujęcie gramatyk proceduralnych*.

<sup>13</sup> P. Drucker, *The Next Society*, „The Economist”, XI, 2002, s. 3–5. Kompetencja wiedzy oznacza, zdaniem autora, iż na podstawie dokonujących się już procesów w społeczeństwie postindustrialnym, prognozuje się, że przyszłe społeczeństwo będzie społeczeństwem „robotników wiedzy”. T. Riffel, *Wierszowany dydaktyzm Elżbiety Drużbackiej. Metafora aksjologiczna*, [w:] *Studia z historii języka polskiego i stylistyki historycznej*, pod red. C. Kosyła, Lublin 2001, s. 175–187. Kompetencja aksjologiczna (aksjolingwistyczna) jest przez nas rozumiana jako zdolność wyboru i nazywania (poznawczego i ekspresywnego) przedmiotów aksjologicznych oraz porozumiewania się w kwestiach dotyczących *dobra i zła*.

<sup>14</sup> Kompetencja lingwistyczna obejmuje: wiedzę gramatyczną, sprawność funkcjonalną i wiedzę kulturową. Jej podstawowymi składnikami są: kompetencja językowa, komunikacyjna i kulturowa. Wszystkie razem zapewniają zdolność do uczestnictwa w kulturze. Definicje wszystkich wyodrębnionych przez nas kompetencji zawiera *Słownik znaczeń terminów stosowanych w lingwistyce edukacyjnej* (wyd. II), [w:] *Podstawy lingwistyki edukacyjnej...*, s. 199–207.

<sup>15</sup> A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa...*, s. 454–456, por. też: B. Cząstka-Szymon, J. Nowakowska-Kempna, *Kształcenie sprawności fonetyczno-fonologicznej uczniów szkół polskich na Zaolziu*, [w:] *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*, red. J. Mazur, Lublin 1998, także W. Miodunka, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków 2003, s. 85–95.

translatorykę, a także logopedię, afazjologię, fonetykę stosowaną oraz ortografię i ortofonię<sup>16</sup>; F. Grucza, zajmując się historią językoznawstwa stosowanego, przywołuje w rozdziale drugim *Towards a History of Linguistics in Poland* (s. 53–100) nazwiska tych uczonych, którzy dokonali jego oddzielenia od językoznawstwa „czystego”, takich jak: A.F. Bernhardi – na gruncie niemieckim i J. Baudouin de Courtenay – na gruncie polskim<sup>17</sup>. Zakres tej dyscypliny naukowej nie jest zamknięty, empiria decyduje o tym, czy coś jest, czy nie jest stosowane, por. np. w Polsce językoznawstwo komputerowe. Językoznawstwo stosowane ma też swoją ogólną aplikacyjną teorię języka. Jest nią teoria nauczania komunikacyjnego<sup>18</sup>; przy czym w lingwistyce edukacyjnej (LE) ta wiedza „aplikatywna” jest wywiedziona z wiedzy „czystej”, która jest podstawowa dla badań, natomiast w *Encyklopedii* (E) jest to wiedza wspomagająca tylko badanie i kształcenie języka.

E<sub>3</sub>: W *Encyklopedii* wnioskuje się, że:

językoznawstwo stosowane jako termin jest „zbyt wąski lub zbyt pojemny”, aby określić „interdyscyplinarność” języka i edukacji; jednakże bez próby wyjaśnienia (w E) na czym owa „interdyscyplinarność” ma polegać.

LE<sub>3</sub>: W lingwistyce edukacyjnej, zakłada się, że:

1) interdyscyplinarność języka tworzą kompetencje: gramatyczno-leksykalna, komunikacyjna, kulturowa i aksjologiczna. Są one uruchamiane, rozwijane i diagnozowane przez kompetencję lingwodydaktyczną (nauczyciela i ucznia). Działania te są prowadzone w ramach dyskursu edukacyjnego, w którym: przenosi się i interpretuje teksty z różnych dyskursów, tworząc przy ich pomocy nowy dyskurs tzw. dydaktyczny<sup>19</sup>. Polega to na tworzeniu tekstów pochodnych czy też derywowanych z tekstów cudzych lub na transformacji wcześniejszych tekstów własnych<sup>20</sup>. Lingwistyka edukacyjna postuluje tu teorię

<sup>16</sup> *Towards a History of Linguistics in Poland, (Z historii językoznawstwa w Polsce. Od wczesnych początków do końca dwudziestego wieku)*, red. E.F. Koerner and A. Szwedek, Amsterdam, Philadelphia 2001, Rec. A.S. Dyszak, „Język Polski” 2002, nr 5, s. 359–363.

<sup>17</sup> F. Grucza, *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland (Źródła i rozwój językoznawstwa stosowanego w Polsce)*, [w:] *Towards a History...*, s. 53–100.

<sup>18</sup> J.P.B. Allen, S.P. Corder, *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 1–2, Warszawa 1983 i T. Rittel, „Lingwistyka pedagogiczna” a „nauczanie komunikacyjne”, [w:] *Próby modernizowania procesu edukacji*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków 1995, s. 60–73; tejeż, *Lingwistyczna wiedza „aplikatywna” wywiedziona z wiedzy „czystej”*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, Kraków 1997, s. 12–19.

<sup>19</sup> Por. T. Rittel, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków 1997, s. 115–127, tamże, *Pole rekontekstualizacyjne nauczyciela i ucznia*, s. 120–125.

<sup>20</sup> T. Dobrzyńska, *Tekst*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2. *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 299 i J. Nocoń, *Transformacje tekstów w edukacji językowej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka...*, s. 171–177, a także E. Miczka, *Badania interdyscyplinarne w lingwistyce tekstu lat 90-tych*, Referat wygłoszony na zjeździe PTJ w Rzeszowie w dniach 25–26 VI

nauczania kulturowego i lingwistycznie zorientowaną gramatykę tekstu<sup>21</sup>, oraz (tak jak i w E) kontakt z różnymi odmianami języka zdeterminowany społecznie i edukacyjnie;

- 2) w Lingwistyce edukacyjnej *jest zakładana (przyjmuje się) także: interdyscyplinarność edukacji, którą wiążemy z kształceniem wielostronnym<sup>22</sup>, w którym uczniowie stosują (pod kierunkiem nauczyciela lub samodzielnie) uczenie się przez przyswajanie wiedzy z różnych źródeł oraz przeżywanie różnorodnych wartości połączone z własną działalnością praktyczną; te dwa ujęcia interdyscyplinarne (języka i edukacji) w lingwistyce edukacyjnej nawzajem się warunkują, tak jak od zawsze implikują się dobro i zło<sup>23</sup>.*

E<sub>4</sub>: W Encyklopedii, *przyjmuje się, że:*

termin lingwistyka edukacyjna nawiązuje do *psychologii edukacyjnej* oraz *socjologii edukacji* i odpowiada połączeniu dyscypliny akademickiej (językoznawstwa) z działaniem praktycznym (edukacją).

LE<sub>4</sub>: W Lingwistyce edukacyjnej *określa się, że:*

- 1) lingwoedukacyjna teoria i praktyka językowa, nawiązując do językoznawstwa i edukacji oznacza: ogląd edukacji z perspektywy lingwistycznej (diagnozowanie języka) i ogląd języka z perspektywy edukacyjnej (usprawnianie języka). W sensie interdyscyplinarnym lingwistyka edukacyjna ma charakter gramatyki heteronomicznej (składnik edukacyjny), relacyjnej (składnik dynamiczny), kognitywnej (składnik poznawczy) i kulturowej (składnik sensotwórczy)<sup>24</sup>. Swoją *thesaurus* buduje LE poprzez związki korespondencyjne między teoriami, pojęciami i twierdzeniami naukowymi dotyczącymi języka i edukacji, co motywuje jej tytuł<sup>25</sup>. Takie wiązanie lingwistyki z edukacją językową oznacza złączenie w sposób naturalny językoznawstwa wewnętrznego (teoretycznego) z językoznawstwem zewnętrznym (heteronomicznym i stosowanym) w system dwuelementowy. W ten sposób, „czysta” lingwistyka teoretyczna stanowi jego wnętrze, a edukacja wraz z językoznawstwem zewnętrznym (psycholingwistyka, socjolingwistyka) i stosowanym (np. stylistyka-

1999 r., por. też T. Rittel, *Dyskurs o cierpieniu. Kontekst i działania interpretacyjne*, Studia z filologii Polskiej i Słowiańskiej, 38, Warszawa 2002/2003, s. 47–60.

<sup>21</sup> Por. J. Ożdżyński, *Konteksty kulturowe w nauce o literaturze*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka...*, s. 334–350, T. Rittel, *Odsłanianie sensów metaforycznych w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki...*, s. 151–163, oraz te same, *Nauczanie kulturowe – kontekst kulturowy w opisie słownictwa*, [w:] *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, wyd. II, s. 141–160, a także J. Puzynina, *Kultura i edukacja w języku polskim*, [w:] *Kultura, Język, Edukacja*, t. I, red. R. Mróz, Katowice 1995, s. 126–138.

<sup>22</sup> W. Okoń, *Encyklopedia pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 332–333.

<sup>23</sup> Por. dołączony do artykułu schemat 2 A i B: Relatywizowanie pojęć *lingwistyka i pedagogika* oraz „lingwistyka” i „inne nauki szczegółowe”.

<sup>24</sup> Por. termin „przestrzeń kulturowa”, [w:] J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1996, s. 14 oraz „przestrzeń edukacyjna”, oprac. przeze mnie diagram relacyjny.

<sup>25</sup> Por. T. Rittel, *Wyodrębnione aspekty lingwistyki edukacyjnej*, [w:] *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, s. 9–10.

ka interpretacyjna, translatoryka) jego otoczenie, stąd też jej zakres językowo-rzeczowy<sup>26</sup>. W ujęciu teoretycznym lingwistyka edukacyjna w Polsce jest, w stosunku do lingwistik heteronomicznych (psycho-, neuro- i socjolingwistyka) i lingwistik stosowanych (ortografia, ortofonia, logopedia) – symetryczna, a w stosunku do pojęcia nadrzędnego czyli językoznawstwa ogólnego, jako wiedza praktyczna relewantna teoretycznie, jest podrzędna (hierarchiczna).

- 2) dla lingwistyki edukacyjnej *oznacza to, że*:  
w działaniach lingwistycznych diagnozuje się język w różnych rodzajach dyskursów (poniemowlęcy, przedszkolny, szkolny, akademicki, logopedyczny), za pomocą narzędzi wypracowanych przez lingwistyczną teorię języka (wraz z lingwistikami heteronomicznymi i stosowanymi) w celu jego przekształcania i modelowania gramatyk właściwych dla różnych stanów tego języka (stanów kompetencji): przejściowego, przybliżonego, docelowego czy też zaburzonego, które są derywowane (wywodzone) z wykonania językowego (empirii językowej)<sup>27</sup>;
- 3) dla lingwistyki edukacyjnej *oznacza to, że*:  
w działaniach edukacyjnych proponuje się integralne stosowanie wszystkich kompetencji: gramatyczno-leksykalnej, kognitywnej, komunikacyjnej, kulturowej, aksjologicznej i lingwodydaktycznej. Ta ostatnia jest rozumiana tu jako wiedza ucznia i nauczyciela, pozwalająca na samoocenę własnej sprawności komunikacyjnej, w której ujawnia się zarówno kompetencja gramatyczna, jak i pragmatyczno-kulturowa. Ta kompetencja językowo-rzeczowa pozwala bowiem różnicować zadania dydaktyczne. Są one związane z przechodzeniem od kodu ograniczonego (kompetencja *przejściowa* – dziecko) 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 (odbiorczej i nadawczej) drugiego stopnia (nadkompetencji) i rozwijania inwencji retorycznej (licealista, student), a w przypadku zaburzeń mowy, pozwalające także na korektę i usprawnianie języka<sup>28</sup>. Oznacza to łączenie w lingwistyce edukacyjnej trzech typów poznania intelektualnego: informacyjnego (*théoria*), praktycznego (*práxis*) i twórczego (*poiésis*)<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Por. T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice 2000, s. 15–36 oraz diagram relacyjny<sub>2</sub> w schemacie 2B.

<sup>27</sup> Por. też M. Olma, *Język – edukacja, edukacja – język*, „Język Polski” LXXI, 2001, z. 4, s. 282–285.

<sup>28</sup> T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, logopedia – problemy terminologiczne*, [w:] *Polska terminologia logopedyczna*, red. J. Ozdzyński, Kraków 1994, s. 11–21.

<sup>29</sup> Por. ks. J. Łukomski, *Elementy ekologii i ekoetyki*, Kielce 2003, s. 171.

### 3. Specyfika lingwistyki edukacyjnej w Polsce

Instrumenty wypracowane w lingwistyce edukacyjnej są (lub mogą być) wykorzystywane zarówno w dydaktyce języka ojczystego, jak i logopedii, np. w przypadku używania kodu nienormatywnego (subkompetencja<sub>1</sub>) lub zaburzonego, w którym chodzi o możliwość przywracania sprawności języka w ramach nabywania i/lub odtwierdzania „gramatyki minimalnej” (subkompetencja<sub>2</sub>)<sup>30</sup>. Lingwistyka edukacyjna buduje w ten sposób swoją ogólną lingwoedukacyjną teorię języka i praktyki językoznawczej włączając doń także osiągnięcia innych nauk lingwistycznych, np. pragmalingwistyki<sup>31</sup> i językoznawstwa kognitywnego<sup>32</sup>, a obejmując swoimi badaniami także „potoczną lingwistykę”, i „potoczną pragmatykę”, jako część nawiązanej wiedzy o języku. Lingwistyka edukacyjna rozpatruje więc i diagnozuje język nie tylko z punktu widzenia instrumentalnie widzianej funkcji komunikacyjnej, lecz wyodrębnia (jako proces) i proponuje rozwijać (jako działanie) edukacyjną funkcję języka wykorzystując przede wszystkim jego „poznawczo-symboliczną, czy ściślej – sensotwórczą funkcją języka”. Czyni to poprzez „nauczanie kulturowe” prowadzone jako poszukiwanie „dialogowej struktury sensu” w samym języku, który jest „wszechogarniającą ludzkie istnienie komunikacją, r o z m o w ą (podkr. T.R.) zamykającą procesy sensotwórcze w hermeneutycznym kole, w którym ponawiane są próby zrozumienia usensowienia świata”<sup>33</sup>.

Lingwistyka edukacyjna w Polsce, *jak wykazały* to dotychczasowe badania, teoretycznie należy do językoznawstwa ogólnego (*general linguistics*), na takiej samej zasadzie jak i inne lingwistyki heteronomiczne – zewnętrzne: tj. *neurolingwistyka*, *psycholingwistyka*, czy też *socjolingwistyka*. Zatem i *pedolingwistyka*, inaczej językoznawstwo pedagogiczne (edukacyjne), należy do tego samego podzbioru nauk lingwistycznych „łącznikowych”. W literaturze zachodniej rywalizują tu ze sobą dwa terminy *pedolingwistyka* (*Paedolinguistics*, por. B. Spolsky, K. Onesorg [red.] 1972) i *lingwistyka edukacyjna* (*educational linguistics*, por. M. Stubbs [red.] 1986 i 1990; Spolsky 1999). Utrwała się jednak raczej ten drugi termin, ze składni-

<sup>30</sup> S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 282–293 oraz T. Rittel, *Wyraz fonetyczny w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *W służbie szkole i nauce*, red. A.W. Maszke, Rzeszów 2001, s. 51–65, teże: *Miejsce fonetyki w korekcyjnej mowy*, Rocznik Nauk.-Dydakt. WSP w Krakowie, Prace Językoznawcze VIII, 1994, s. 195–208; por. też mój schemat kompetencji gramatyczno-leksykalnej, zamieszczony w rozdziale szóstym tego tomu (VII).

<sup>31</sup> D. Wesołowska, *Z problemów pragmalingwistyki – niektóre aspekty edukacji lingwistycznej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice 1999, s. 21–25.

<sup>32</sup> J. Maćkiewicz, *Językowy obraz słowa w działaniu, czyli podstawowe założenia potocznej pragmatyki*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II, Zjawiska pragmatyczne*, red. W. Kubiński i D. Stanulewicz, Gdańsk 2001, s. 81–95.

<sup>33</sup> R. Kwaśnica, *Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości*, [w:] *Język a kultura*, t. I: *Podstawowe pojęcia i problemy*, red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński, Wrocław 1991, s. 34, a także tegoż, *Świat w perspektywie dwóch racjonalności. W poszukiwaniu dialogowej struktury sensu*, 1991, s. 40–47 (maszynopis).



kiem edukacyjnym. My również opowiadamy się za stosowaniem dla wyodrębnionego obszaru badawczego terminu „lingwistyka edukacyjna”<sup>34</sup>.

Praktycznie zaś, ze względu na kontekst szkolny z „efektywną” dydaktyką języka ojczystego czy też kontekst logopedyczny ze „swoistą” dydaktyką języka w terapii logopedycznej<sup>35</sup>, z którą się lingwistyka edukacyjna łączy w ramach badań nad „kompetencją zaburzoną”, jest ona tym samym zorientowana także w stronę językoznawstwa stosowanego *applied linguistics*<sup>36</sup>. W ten sposób jeszcze raz (tym razem w opozycji do anglosaskiej *Encyklopedii*) próbujemy wyartykułować koncepcję teoretyczno-aplikacyjną tej dyscypliny językoznawstwa w Polsce, nie dystansując się od „czystości metodologicznej”, jakiej wymaga każda nauka. Jest to zatem językoznawstwo, które diagnozuje i opisuje język w „przestrzeni edukacyjnej”, co wyraża określenie „lingwistyczność edukacji”. Jest to opis tych stanów języka (dziecka, ucznia, licealisty, studenta i logopaty), które nie stanowiły dotąd przedmiotu wcześniejszych badań empirycznych, w których język byłby ujmowany procesualnie i dynamicznie.

W zakresie teorii – jest to zastosowanie narzędzi językoznawczych (głównie językoznawstwa ogólnego) do diagnozowania kompetencji językowych. Oznacza to wyróżnienie w nich poziomu przejściowego, przybliżonego i docelowego w zakresie: gramatyczno-leksykalnym, kognitywnym, komunikacyjnym i kulturowym oraz weryfikację niektórych jego tez dotyczących nabywania języka, np. w zakresie odkrywania (nabywania) pierwszej gramatyki, relacji gramatycznych i semantycznych w obrębie kategorii przypadku i osoby z motywacją pragmatyczną (determinowaną społecznie i edukacyjnie), ważną także dla skutecznej komunikacji i kształtowania, w ramach dyskursu edukacyjnego, kulturowej kompetencji dyskursywnej.

W zakresie metodologii – zakładamy łączenie aspektów wewnątrzjęzykowych (gramatyka *systemu, tekstu i dyskursu*) z zewnątrzjęzykowymi (przepływy międzykompetencyjne i synkretyzm *gramatyki, komunikacji i kultury*).

W zakresie aplikacyjnym – można wykorzystać, jak sądzę, czy też próbować weryfikować rozwiązania zawarte w moich opracowaniach: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka* (1993 i 1994) i *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka* (1994), tworząc z nich podstawę dla opracowania gramatyki praktycznej – empirycznej. W pracach nad diagnozowaniem języka w szkole

<sup>34</sup> Por. np. M. Stubbs, *Educational Linguistics*, New York 1986 i tegoż, *Language in Education*, [in:] *An Encyclopedia of Language*, ed. by N.E. Collinge, London 1990, s. 551–560 i cytowana tu: *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*; ed. B. Spolsky i K. Onesorg, *Colloquium Paedolinguisticum, Proceedings of the First International Symposium of Paedolinguistics*, held at Brno, The Hague–Paris 1972.

<sup>35</sup> M. Szalińska-Otorowska, *Elementy oceniające wypowiedzi profesjonalnej w terapii logopedycznej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ozdzyński i S. Śniatkowski, Kraków 1999, s. 367–370, por. też diagram 1B (3) dołączony do artykułu „na zlecenie” (wyuczalność języka).

<sup>36</sup> T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, logopedia – problemy teoretyczne*, [w:] *Polska terminologia logopedyczna*, Kraków 1994, red. J. Ozdzyński, s. 11–23 i teje, *Logopedia w systemie pojęciowym lingwistyki edukacyjnej*, [w:] *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin 1993, s. 72–82.

proponujemy wykorzystanie technik dotyczących kodowania czasownika (opracowane według *Słownika generatywnego czasowników* K. Polańskiego) oraz słowoform i składników (opracowane według propozycji P. Piekarskiego i W. Śliwińskiego), co w lingwistyce edukacyjnej ma służyć spełnieniu warunku ścisłości opisu naukowego<sup>37</sup>.

Badania nad dyskursem edukacyjnym, jak zauważa J. Porayski-Pomsta<sup>38</sup>, z trudem „torują sobie drogę” w ramach lingwistycznie zorientowanej gramatyki tekstu i pragmatyki komunikacyjnej, zorientowanej na potrzeby językowej komunikacji społecznej, mimo że, jak pisze A. Duszak<sup>39</sup>, to one właśnie „torują drogę” nowym wartościom w polskim myśleniu lingwistycznym. Przypomnijmy w związku z tym, co w 1997 roku stwierdził prof. W. Pisarek w podsumowaniu II Form Kultury Słowa w Krakowie, mówiąc że: „w diagnozie i poprawie obecnego stanu edukacji językowej Polaków może się okazać bardzo użyteczną lingwistyka edukacyjna”<sup>40</sup>.

Także w związku z proponowanym przez nas ujęciem lingwoedukacyjnej teorii i praktyki językoznawczej chcę nawiązać do wypowiedzi prof. M. Kawki<sup>41</sup>, który w pracy pt. *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka* stwierdził, że: „często było to (oceny lingwistyki edukacyjnej) związane z niezrozumieniem istoty podejmowanych badań i przyzwyczajęń, że można mówić jedynie o edukacji lingwistycznej, ale już nie o lingwistyce edukacyjnej”.

Jeśli zatem w pierwszym okresie prac nad lingwistyką edukacyjną chodziło o „akt emancypacji”, to dziś „autonomia tej lingwistyki” jest, jak dowodzą wprowadzane tu do dyskursu naukowego koncepcje (i ich autorzy), w pełni uzasadniona. Idzie tylko o nowe pytania i problemy ukazujące związki między lingwistyką i edukacją oraz każdorazowo o tworzenie adekwatnego języka dla ich opisu<sup>42</sup>.

<sup>37</sup> Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, s. 186–196 i *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, s. 93–95 i 179–232.

<sup>38</sup> J. Porayski-Pomsta, *Psycholingwistyka i co z niej wynika dla kształcenia językowego w szkole*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka...*, s. 127–131.

<sup>39</sup> Chodzi tu o interakcyjną stylistykę funkcjonalną i kształcenie „dla porozumiewania się” (S. Gajda i J. Nocoń) oraz o zagadnienia lingwistyki edukacyjnej, por. na ten temat wypowiedź A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 66.

<sup>40</sup> W. Pisarek, *Podsumowanie Kongresu Kultury Słowa*, [w:] *Edukacja językowa Polaków. II Forum Kultury Słowa*, red. W. Miodunka, Kraków 1998.

<sup>41</sup> M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999, s. 31, por. też R. Mrózek, *Od edukacji językowej do lingwistyki edukacyjnej*, [w:] *Język, Kultura, Edukacja*, t.1, Katowice 1998, s. 184 in.

<sup>42</sup> Według ujęcia lingwoedukacyjnego w ramach lingwistyki edukacyjnej zostały przedstawione dotychczas następujące zagadnienia: dyskurs edukacyjny, sprawność języka, wartościowanie, konteksty kulturowe i obecnie (w tomie I *Studia Logopaedica* [2006]), także konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym.

#### 4. Aneks

Poniższe ujęcia dołączone zostały na końcowym etapie pracy nad artykułem pod wpływem uwag czytelników tego tekstu, jego pierwszych recenzentów z Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Materiał ten koresponduje (jest włączony) ze strukturą treści artykułu, ale różni się od niego sposobem prezentacji (tabele, diagramy etc.) i obejmuje: (1) *Procesualne ujęcie gramatyk proceduralnych* (schemat 1); (2) *Relatywizowanie pojęć „lingwistyka” i „pedagogika”* (schemat 2A); (3) *Relatywizowanie pojęć „lingwistyka” i „inne nauki szczegółowe”* (schemat 2B), por. niżej:

**Schemat 1.** Procesualne ujęcie gramatyk proceduralnych (lingwistyka i edukacja)

1.	Wypracowanie lingwistycznych sposobów opisu języka w przestrzeni edukacyjnej (dyskurs, sprawności, wartości, kontekst kulturowy, modelowanie) – gramatyka I° a edukacja;
2.	Wypracowanie koncepcji teoretycznej procesualnego ujęcia gramatyk w odniesieniu do wyrazu (fonetycznego, metaforycznego, aksjologicznego) – gramatyka II° a teoria lingwistyczna;
3.	Wypracowanie lingwistycznych narzędzi opisu języka dziecka – G <sub>1</sub> , ucznia – G <sub>2</sub> i licealisty (lub studenta) G <sub>3</sub> (konstruowanie gramatyk formalnych i ich funkcjonowanie) – gramatyka III° a rozwój języka;
4.	Wypracowanie lingwistycznych narzędzi pozwalających na ocenę stanu gramatyk formalnych – proceduralnych (kodowanie słowoforn i składników w G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> i G <sub>3</sub> oraz wiedzy o języku (testy obejmujące fonologię, morfologię i składnię); i gramatyk treściowych – semiotycznych (profilowanie pojęć przy pomocy definicji językowych i językowo-kulturowych): żywyoty, zwierzęta; biblizmy, mitologemy, etnologemy (w G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> i G <sub>3</sub> ) – gramatyka IV° a testowanie i modelowanie języka;
5.	Wypracowanie lingwistycznych podstaw przywracania języka (wykorzystanie fonetyki w korekcji mowy i wprowadzanie metafor obrazkowych na oznaczenie tych lub innych kategorii głosek lub zjawisk fonetycznych z perspektywą ich zastosowania w logopedii) na podstawie polisemii a nie relatywizmu – gramatyka V° a korekcja mowy.

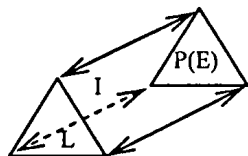
Oprac. T. Rittel (2004).

#### Schemat 2 A i B

A. Relatywizowanie pojęć „lingwistyka”: „pedagogika” (edukacja)

(1) diagram relacyjny<sub>1</sub>

1.0. model relatywizacji pojęć:



L – lingwistyka,

P – pedagogika (edukacja),

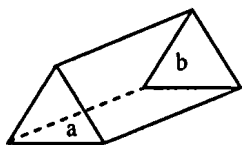
L:P → oddziaływanie lingwistyki  
na pedagogikę (edukację);

P:L ← oddziaływanie pedagogiki (edukacji)  
na lingwistykę;

I – metodologia innych nauk,

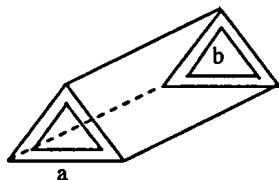
P:I ↔ oddziaływanie pedagogiki na inne nauki.

1.1. relacje ogólne:



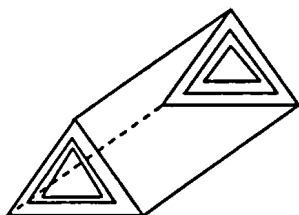
- a) lingwistyka autonomiczna – czysta,
- b) lingwistyka pedagogiczna – edukacyjna.

1.2. relacje zakresowe:



- a) lingwistyka normatywna<sub>1</sub> (norma teoretyczna, obiektywna) w słownikach ortograficznych;
- b) lingwistyka normatywna<sub>2</sub> (norma praktyczna realizowana przez ucznia), (por. np. *Słownik frekwencyjny błędów ortograficznych* R. Starza [w:] R. Starz, *Odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów w wieku 10–14 lat*, Kielce 2000, s. 107–323).

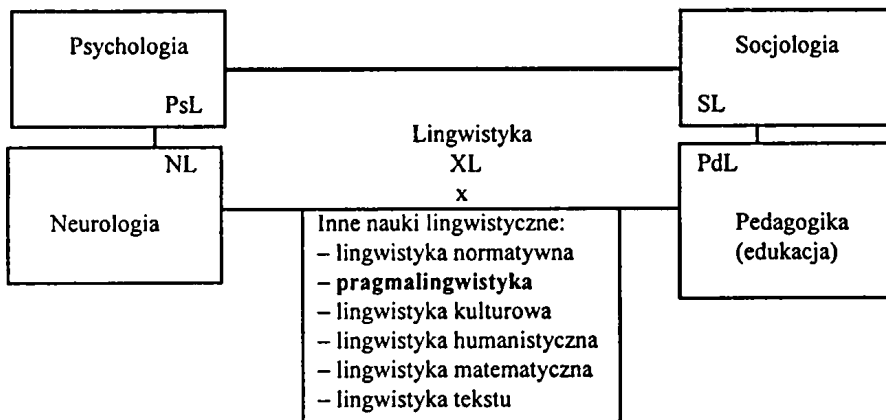
1.3. relacje częściowe:



- a) semantyka leksykalna<sub>1</sub> (por. np. pole semantyczne wzorcowe) norma teoretyczna potencjalna w słownikach języka polskiego
- b) semantyka leksykalna<sub>2</sub> – norma praktyczna, realizowana przez ucznia, por. pole semantyczne środowiskowe – język ucznia (M. Koszyk i J. Machowska, *Profilowanie pojęć w dyskursie edukacyjnym o tematyce religijnej*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1997, s. 205–225, red. T. Rittel i J. Ożdżyński).

B. Relatywizowanie pojęcia „lingwistyka” a „inne nauki szczegółowe”

(2) diagram dyscyplinowy:



Objaśnienia:

PsL – psycholingwistyka

SL – socjolingwistyka

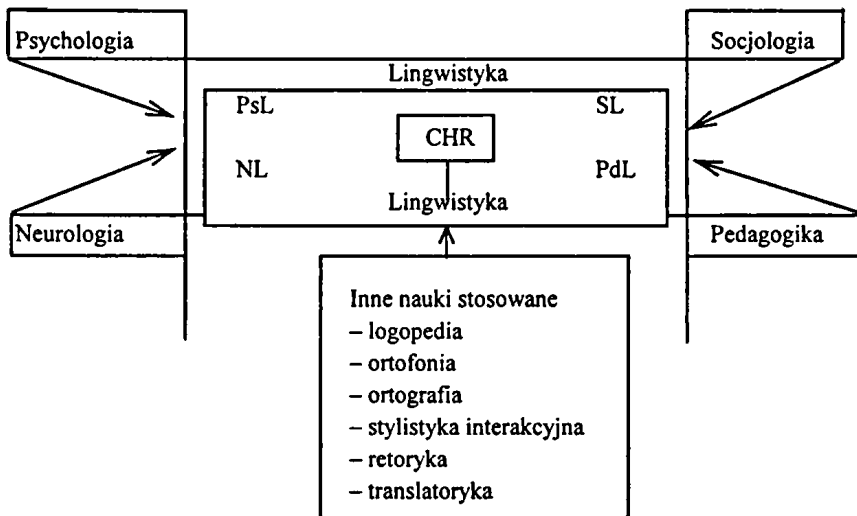
NL – neurolingwistyka

PdL – pedolingwistyka, którą nazwałam lingwistyką edukacyjną, wcześniej zaś określałam ją jako pedagogiczną;

XL – x – lingwistyka

X – inne nauki

### (3) diagram „na zlecenie” (wyuczalność języka)



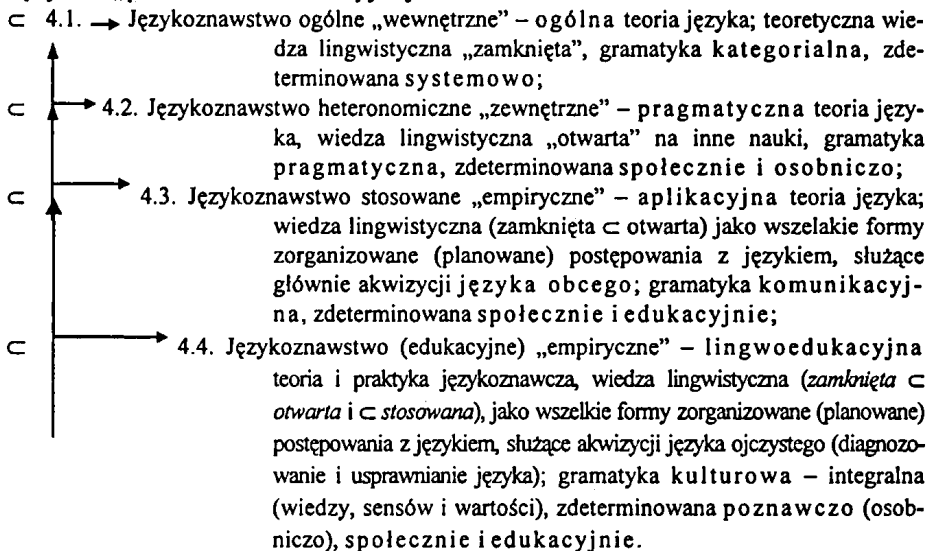
Objaśnienia:

CHR – cechy heteronomiczne, lingwistycznie i edukacyjnie relewantne dla wyuczalności języka.

Oprac. T. Rittel (2004)

(4) diagram relacyjny<sub>2</sub>

## Język w „przestrzeni edukacyjnej”



Oprac. T. Rittel (2004)

Objaśnienia: znak ⊂ – należy do zbioru; LE obejmuje: gramatykę kategorialną i normatywną 4.1, gramatykę pragmatyczną 4.2., gramatykę komunikacyjną 4.3. i gramatykę kulturową – integralną 4.4.; „przestrzeń edukacyjną” tworzą: 4.1.⊂, 4.2., ⊂ 4.3., ⊂ 4.4.

## Dialogicity of scientific texts (educational linguistics and lingwistyka edukacyjna)

### Abstract

The purpose of the paper is to compare some basic terms used in educational linguistics in Poland and in the world. The terms are taken, on the one hand, from two books by T. Rittel: „Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka” (1993) and „Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka” (1994) – on the other hand – from “Concise Encyclopedia of Educational Linguistics” edited by B. Spolsky (1999). In particular “dialogicity” between these two approaches is shown as well as underlining differences between them. In description of pupils’ language in Poland linguistics is considered as primary and education as secondary and vice versa: education is primary and linguistics is secondary in discussing some issues in “Concise Encyclopedia”.