Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Maria Rachwałowa, Bogusław Bogusz

Kognitywizm a pragmatyka językowa w ujęciu lingwoedukacyjnym

1. Na gruncie lingwistyki edukacyjnej kwestia powiązań między pragmatyką językoznawczą i kognitywizmem rysuje się jako szczególnie interesujący problem badawczy.

W świetle podstawowych założeń językoznawstwa kognitywnego próba wyrazistego odgraniczenia pragmatyki od składni i semantyki jest co najmniej problematyczna. Dla kognitywisty zjawiska językowe są zawsze skontekstualizowane. Co najwyżej można odróżniać zjawiska bardziej skonwencjonalizowane, tj. zgramatykalizowane, poddane habituacji, od tych, które nie uległy tak daleko posuniętej automatyzacji.

Kognitywistyczne ujęcie języka zaciera ostrą granicę między semantyką a pragmatyką. Do znaczenia wyrażeń wchodzi wiedza mówiących, oparta na doświadczeniu, która jest bardzo różna u różnych ludzi, stąd informacja wykorzystująca wiedzę użytkowników języka i wnioskowania z tej wiedzy ma charakter pograniczny między semantyką (przekazem kodowym) a pragmatyką (informacją zależną od sytuacji i indywidualnej wiedzy mówiących) (Grzegorczykowa 2001: 33).

Według R. Langackera (1987: 57) gramatyka w ogóle powinna być postrzegana „dynamicznie, jako stale ewoluujący zbiór kognitywnych procedur, które są kształtowane, podtrzymywane i modyfikowane przez użycia językowe", zaś „wiedza językowa użytkownika jest [...] raczej proceduralna niż deklaratywna". Toteż należałoby się spodziewać, że zjawiska pragmatyczne, a więc takie, które odnoszą się do wysoce skontekstualizowanych aspektów użycia językowego, znajdują poczesne miejsce w kognitywnych opisach języka (Kubiński, Stanulewicz red., 2001: 8).

Celem pragmatyki lingwistycznej jest zwrócenie uwagi na komunikowanie się, rozumienie motywacji psychologicznych mówiących oraz społeczne uwarunkowania komunikacji (Skudrzykowa, Urban 2000: 115). Punktem wyjścia są tu użycia językowe. Odnosi się je do reguł konwersacyjnych, skuteczności komunikacji, spo-

sobów interpretacji znaczeń, sytuacji komunikowania się, identyfikacji uczestników tego procesu, tj. ich wiedzy o świecie.

Różnice między pragmatyką a semantyką tradycyjną polegają m.in. na tym, iż pierwsza z nich zadaje pytanie *co ma na myśli mówiący X?*, natomiast drugą interesuje *co znaczy X?* (Warakomski 1991: 95).

Głównym pytaniem stało się więc nie to, *co wypowiedzi znaczą* ale, *jak są rozumiane przez odbiorcę.*

Studium użycia języka (języka w działaniu) to w istocie domena pragmatyki (gr. *pragmatikos* 'działający'). Stąd we współczesnym językoznawstwie zorientowanym kognitywnie pragmatyka zajmuje centralne miejsce, przesuwając na plan dalszy semantykę. Kognitywiści kwestionują odróżnienie pragmatyki i semantyki jako osobnych obszarów badawczych.

Odczytanie sensu wypowiedzi dokonuje się z uwzględnieniem trzech głównych komponentów:

1) *znajomości kodu*, która pozwala odczytać przekaz dosłowny (literalny) wypowiedzi (znajomość słownictwa i znajomość reguł łączenia jednostek słownikowych w konstrukcje);

2) *wiedza mówiących o świecie*: wiedza o faktach konkretnych, zwłaszcza aktualizacja wypowiedzi w odniesieniu do sytuacji aktu mowy oraz wiedza ogólna (encyklopedyczna), również ta oparta na doświadczeniu indywidualnym i zbiorowym, stanowiąca podstawę wnioskowania;

3) *twórcze wnioskowanie* (*inferencja*) ze strony odbiorców, którzy na podstawie znajomości kodu i wiedzy mówiących o świecie wypracowują nowy (nieliteralny) sens wypowiedzi, np. w teorii implikatur P. Grice'a (1975) czy teorii relewancji D. Sperbera i D. Wilson (1986).

W ujęciu kognitywnym kompetencja pragmatyczna odsyła nas do struktur konceptualnych oraz procesów konceptualnych, na podstawie których dowiadujemy się o potencjale językowym mówiącego. Odbywa się to na trzech poziomach:

1) *konstytutywnym*, tj. takim, który tworzy ustrukturyzowane konceptualizacje oraz percypuje i artykułuje ciągi foniczne;

2) na poziomie *procesów konceptualizacji*, który ustanawia połączenia symboliczne i używa danej struktury jako podstawowej do kategoryzowania innej;

3) na poziomie *zdolności myśli umożliwiających odnoszenie jej do własnej treści*, polegającej na ujmowaniu sytuacji na różnych poziomach abstrakcji, wykrywaniu podobieństw między strukturami, ustanawianiu relacji odpowiedniości między fasetami (aspektami) różnych struktur, łączeniu struktur prostych w coraz bardziej złożone, nakładaniu albo projektowaniu schematu interpretacyjnego *figura-tło* na sytuację oraz interpretowaniu opracowanej sytuacji na wiele różnych sposobów (Korżyk 1992: 145).

Jak sądzi R. Kalisz (1993) pragmatyka jest dziedziną językoznawstwa zajmującą się skutecznym działaniem użytkowników języka poprzez użycie i dostarczanie złożonych środków językowych, odnoszonych do dyskursu. Podobne tezy pojawiają

się w językoznawstwie kognitywnym. Zdaniem G. Fauconniera i M. Turnera (Langacker 1987) istnieją ścisłe powiązania między pragmatyką a dyskursem, ponieważ analizując komunikaty językowe (przestrzenie mentalne, kontekstualizacje struktur) obie te dziedziny kładą nacisk na kontekst werbalny i pozawerbalny wypowiedzi językowych (Kubiński, Stanulewicz 2001: 9–10). Ponadto dla językoznawstwa kognitywnego wszystkie elementy językowe mogą być wyabstrahowane z konkretnych przypadków użycia, gdyż struktury językowe są utrwalone psychologicznie lub zakorzenione i konwencjonalnie przedstawione we wspólnocie językowej, co z kolei przyczynia się do złożoności wypowiedzi (Langacker 2001: 22). Przyjmuje się, iż akty mowy (wypowiedzenia) lub ich konfiguracje w postaci gatunków wypowiedzi są wykorzystywane przez mówiących w pewnych okolicznościach dla osiągnięcia określonych celów.

Zajmuje się tym również gramatyka komunikacyjna, którą interesuje przekaz informacyjny, będący wynikiem zwerbalizowania intencji semantycznych (konfiguracji kognitywnych) nadawcy, dotyczących wizji świata oraz własnego stosunku do tego świata (intencja pragmatyczna) (Awdiejew 1999: 7).

2. Na gruncie gramatyki komunikacyjnej wyróżnia się trzy poziomy komunikacyjne:

1) *ideacyjny,* wykorzystujący zdolności przedstawieniowe języka naturalnego;

2) *interakcyjny,* organizujący gramatykę aktów mowy, wyrażających subiektywne oddziaływanie na odbiorcę przy pomocy języka;

3) *organizujący tekst,* w którym występują rozmaite operatory delimitujące i organizujące tok przekazu (Awdiejew 1999: 8).

Takie podejście do komunikacji językowej ma związek ze standardami semantycznymi (Szumska 1999). Są one trwałymi wyobrażeniami znaczeniowymi, znajdującymi się w dyspozycji mówiących danym językiem. Stanowią również bazę (ramę) interpretacyjną języka naturalnego, opartego na wyobrażeniach potocznych (Awdiejew 1999: 35, 61).

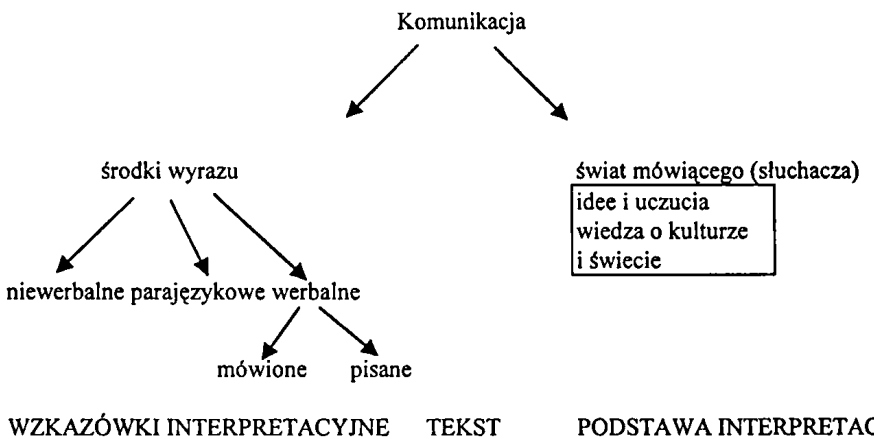
Łącząc językoznawstwo kognitywne z pragmatyką, mamy możliwość przedstawienia zjawisk językowych, tj. rozumienia danego pojęcia w sposób wieloaspektowy. Jest to możliwe dzięki temu, że pragmatyka językowa dostarcza językoznawstwu kognitywnemu wielu inspiracji, co do badania kontekstów wypowiedzi, zwłaszcza ich aspektu semantycznego. Językoznawstwo kognitywne zaś, u swoich podstaw pragmatyczne, nawiązuje do kontekstu wypowiedzi, wskazując explicytnie kierunki konceptualizacji pojęcia w poznaniu (Langacker 1987).

Akty mowy, którymi zajmuje się pragmatyka, wyłaniają i odsłaniają znaczenie, które za kognitywistami należy rozumieć jako reprezentację przechowywaną w umysłach lub w strukturach języka (Lakoff, Johnson 1988: 18). Takie znaczenie komunikacyjne należy łączyć z aktami mowy, które z natury rzeczy przeznaczone są do przechowywania znaczeń (wyrażeń językowych) oraz do odsłaniania konceptualizacji. Za szczególny typ aktów mowy można uważać dyskurs potoczny, zważywszy na jego specyfikę gatunkową, a tym samym jego użyteczność przy ustalaniu

konceptualizacji pojęć. Powołując się na I. Kurcz należy przyjąć, iż w skład kompetencji komunikacyjnej wchodzi właśnie znajomość aktów mowy, typów dyskursu, wariantów językowych i stylów osobniczych (Kurcz 2000: 37).

Poddając interpretacji akt mowy, należy uwzględnić przede wszystkim psychofizyczne możliwości nadawcy i odbiorcy (wiek, płeć, wykształcenie); rodzaj i stopień uczestnictwa w życiu społecznym (pochodzenie, wzajemne relacje, pełnione funkcje społeczne), czyli tzw. społeczne uwarunkowania wariantywności; sytuację, w jakiej interakcja językowa powstaje (miejsce, czas rozmowy, sposób przekazu); oraz intencję jaką nadawca chce realizować, podejmując dany temat i określając cel rozmowy (Skowronek 1999: 11). Przedstawione elementy komunikacyjne, których nie wolno pominąć, kształtują sytuację komunikacyjną i tworzą określone akty mowy oraz ich wytwory w postaci tekstów. Takie myślenie o aktach mowy ilustruje schemat przytoczony przez Tabakowską (2001: 245):

Komunikacja, tekst i wiedza kulturowa



W ujęciu tym o komunikacji decydują wskazówki interpretacyjne, wszelkiego rodzaju środki wyrazu występujące w tekście i podstawa interpretacyjna, czyli to, co stanowi albo składa się na świat mówiącego, słuchającego, tj. idee i uczucia. Możemy je odczytać w aktach mowy.

3. W ramach tradycji funkcjonalistycznej językoznawstwo kognitywne wyróżnia się podkreślaniem semiologicznej funkcji języka oraz decydującej roli procesów konceptualnych w procesie interakcji:

> Odróżnia się [ono] od podejść formalnych traktowaniem języka jako integralnego aspektu zdolności poznawczych, nie zaś jako odrębnego „modułu" czy „zdolności mentalnej". Na tyle, na ile jest to możliwe, strukturę językową analizuje się w terminach systemów

i zdolności bardziej podstawowych (np. percepcji, uwagi i kategoryzacji), od których nie może być ona oddzielona (Langacker 1998: 1).

Językoznawstwo kognitywne to określony sposób widzenia języka, który funkcjonuje na tych samych zasadach co inne zdolności poznawcze i jest jednym z przejawów tychże zdolności, w tym psychologicznych i *postrzeżeniowych* zdolności użytkowników języka.

R.W. Langacker akceptując termin *kognitywny* (*gramatyka kognitywna // gramatyka symboliczna*) proponował pierwotnie dla swego modelu nazwę „gramatyka przestrzeni". Zasadniczą cechą gramatyki kognitywnej jest to, że analizuje ona zjawiska symboliczne, składające się z wzorców nakładania i symbolizowania poszczególnych schematów struktury konceptualnej. Opieranie się na strukturze prowadzi do odkrywczego opisania klasycznych problemów gramatycznych. Z jednej strony strukturę językową powinno się charakteryzować, opierając się tylko na zdolnościach mentalnych i zjawiskach dobrze znanych lub łatwych do zademonstrowania, z drugiej strony – opis kognitywny sprowadzony do założeń symbolicznych nie traci na dokładności, a wręcz przeciwnie wzmaga precyzję opisu.

Ważna jest w tym procesie rola *punktu widzenia* przyjmowanego przez obserwatora. Również pogląd uznający doświadczenie przestrzeni za bazę kategoryzacji językowej ma wielowiekową tradycję na gruncie teorii poznania.

Odwołujemy się tu do teorii oglądu (*vantage theory*) Roberta MacLaury'ego (1995). *Vantage* oznacza tu zespół wielu czynników. Jest to coś więcej niż używane przez Langackera, w innym znaczeniu, pojęcie „punktu widzenia" (*vantage point*), a także coś więcej niż *perspektywa. Vantage* to tworzący swoistą całość złożony i wielowymiarowy sposób widzenia kategorii.

Teoria oglądu doszukuje się analogii nie między przestrzenią a kategoryzacją jako całościami. Wiele prac z zakresu językoznawstwa kognitywnego rozwija pojęcia eksperiencjalizmu i ucieleśnienia (*embodiment*) zjawisk językowych (Lakoff i Johnson 1980). O ile w językoznawstwie kognitywnym uznaje się, iż różny *punkt widzenia* jest wyważony poprzez używanie różnych konstrukcji bądź leksemów, co świadczy o płynności kategoryzacyjnej, o tyle teoria oglądu wskazuje, iż różne terminy określają różne konfiguracje współrzędnych w ramach jednej kategorii (Głaz 2001: 294).

Interesujące wydają się implikacje teorii oglądu Roberta MacLaury'ego, wedle której to nie konwencja, kontekst czy też symboliczny charakter gramatyki wyznaczają kształt wyrażeń językowych, lecz czyni to użytkownik języka w granicach właściwych mu procesów mentalnych (kategoryzacyjnych), przekraczając granicę konwencjonalnej symboliki.

W teorii oglądu przyjmuje się, że „najprostszy proces poznawczy polega na wybiórczym traktowaniu tego, co postrzegamy". Poszczególne realizacje oglądu wchodzą ze sobą w różne relacje bliskości synonimicznej, koekstensji, zawierania się i dopełniania. Całość omawianych tu zjawisk odbywa się na etapie kognitywnego,

poznawczego przetwarzania i organizowania danych percepcyjnych, nie jest natomiast odbiciem tychże danych.

Teoria oglądu zakłada istnienie czterech rodzajów *punktu widzenia*, zróżnicowanych ze względu na stopień subiektywności i obiektywności oraz powiązania deiktycznego (postrzeganie „stronniczo-deiktyczne" związane z określoną współrzędną – postrzeganie „bezstronnie-deiktyczne", z punktu widzenia równo oddalonego od wszystkich współrzędnych i przedmiotu postrzegania – perspektywa „wszechwiedząca", obejmująca postrzeganą scenę w konwencji wszystkowidzącego oka opatrzności).

Wielu z tych parametrów można z powodzeniem zastosować w odniesieniu do interpretacji form fleksyjnych czasowników percepcji wzrokowej i wypowiedzi unaoczniających w różnych konwencjach gatunkowych telewizyjnych wypowiedzi (reportażu, relacji, komentarza czy felietonu TV), por. artykuł G. Ożdżyńskiego, zamieszczony w tym tomie.

Gdyby się okazało, że mająca psychologiczne, poznawcze i antropologiczne podłoże *teoria oglądu* potrafi w sposób przekonujący opisywać fakty ściśle językowe, to byłby to kolejny poważny argument na rzecz nieautonomicznego charakteru zdolności językowych człowieka (Langacker 1999: 35).

Wciąż aktualny wydaje się postulat K. Allana (1999), który uznając wartość teorii oglądu dla językoznawstwa, zachęca do jej stosowania i testowania poprzez rozwiązywanie konkretnych zagadnień (w naszym wypadku w odniesieniu do konwencji gatunkowej wypowiedzi unaoczniających w radiu i telewizji).

4. Pragmatyka językoznawcza jest dziedziną zajmującą się skutecznym działaniem użytkowników języka poprzez użycie i dostarczanie złożonych środków językowych, odnoszonych do dyskursu (Kalisz 1993: 9). Podobne tezy pojawiają się w językoznawstwie kognitywnym. Zdaniem G. Fauconniera i M. Turnera (1996) istnieją ścisłe powiązania między pragmatyką a dyskursem, ponieważ tworzą one komunikaty językowe (przestrzenie mentalne, kontekstualizacje struktur), kładą nacisk na kontekst werbalny i pozawerbalny wypowiedzi językowych (Kubiński, Stanulewicz red. 2001: 9–10).

Ponadto dla językoznawstwa kognitywnego wszystkie elementy językowe mogą być wyabstrahowane z konkretnych przypadków użycia, gdyż struktury językowe są utrwalone psychologicznie lub zakorzenione i konwencjonalnie przedstawione we wspólnocie językowej, co z kolei przyczynia się do złożoności wypowiedzi (R. Langacker 2001: 22).

Łącząc językoznawstwo kognitywne z pragmatyką językową mamy możliwość przedstawienia zjawisk językowych, tj. rozumienia danego pojęcia w sposób wielostronny i wieloaspektowy. Jest to możliwe dzięki temu, że pragmatyka językowa dostarcza językoznawstwu kognitywnemu wielu inspiracji, co do badania Kontekstów wypowiedzi, zwłaszcza w aspekcie semantycznym. Językoznawstwo kognitywne zaś, u swoich podstaw pragmatyczne, nawiązuje do kontekstu wypowiedzi, wskazując explicytne kierunki konceptualizacji pojęcia w poznaniu (Langacker 1987).

Na gruncie lingwistyki kulturowej i kognitywnej przyjmuje się za H. Gipperem (1984), iż *językowy obraz świata* jest określonym sposobem istnienia świata w semantycznych, gramatycznych i syntaktycznych kategoriach danego języka ojczystego (Anusiewicz 1999: 274).

Obraz świata jest odbiciem doświadczenia poznawczego jakiejś społeczności (aspekt *genetyczny*), określonym sposobem odwzorowaniem świata (aspekt *opisowy*), wreszcie modelowaniem rzeczywistości, która umożliwia człowiekowi poruszanie się w niej (aspekt *pragmatyczny*). Na językowy obraz świata składają się własności gramatyczne, tj. słownictwo, znaczenie i łączliwość leksemów, motywacje słowotwórcze (motywowane asocjacjami), motywacje semantyczne (konotacje pozytywne, negatywne; cechy – oceny, emocje; konotacje indywidualne; metafory, derywaty, frazeologizmy, cechy słownictwa jako swoistego klasyfikatora nazw uczuć (Grzegorczykowa 1999: 43–46).

5. Na gruncie lingwistyki edukacyjnej i językoznawstwa kognitywnego mamy do czynienia z opisem zjawisk językowych interpretowanych przez pryzmat pragmatyki w ramach konceptualizacji i rekonceptualizacji znaczeń rozumianych jako habitualizacja i dehabitualizacja (Fife 1994: 12–18).

Rozumienie w sensie kognitywnym odwołuje się do zdolności konceptualnych z uwzględnieniem przesłanek werbalnych i niewerbalnych oraz do konceptualizacji, czyli doświadczeń użytkowników języka (Lewandowska-Tomaszczyk 1996: 63).

Przez *habitualizację* (tworzenie habitualnych, ustalonych form [wariantów] wypowiedzi) rozumiemy takie zjawisko, w którym użytkownicy języka przyzwyczajają się do znaczeń słów i wypowiedzi w języku tym skonwencjonalizowanych, „prześlizgują się" po ich powierzchni, używają ich w sposób mało świadomy, tj. zautomatyzowany (por. pojęcie metafory potocznej, albo konwencjonalnej).

Dehabitualizacja jest procesem odwrotnym, tj. polega na uświadomieniu sobie treści wyrażenia, a więc traktowania go metajęzykowo, a z drugiej strony wymaga sformułowania własnego stosunku do tej treści, np. x jest dla mnie wartością, tj. ma znaczenie dla mnie (Puzynina 1992: 68), por. pojęcie metafory poetyckiej wysoce kreatywnej (niekonwencjonalnej), omawiane w artykule J. Ożdżyńskiego (zamieszczonym w tym tomie).

Z rozróżnieniem wariantów *ustalonych* (habitualnych) i *realizacyjnych* (Ożdżyński 1993) koresponduje pojęcie wiedzy społecznej oraz *wiedzy jednostkowej*. Stereotyp odnosi się do wiedzy społecznej. Stanowią ją treści świadomości społecznej, kulturowej, zunifikowane, znormalizowane, powszechnie lub grupowo podzielane przekonania co do koncepcji świata i praktyki językowej. Natomiast za wiedzę jednostkową uznaje się system reprezentacji przyrodniczej i społecznej wymieniający się przy przechodzeniu od jednostki do jednostki, tj. to wszystko, co towarzyszy procesowi uczenia się, zdobywania wiedzy (Pavilionis 1991; Muszyński 1988: 132).

Wiedza jednostkowa i wiedza kulturowa ukazują językowy obraz świata, rozumiany jako zbiór duchowych treści językowych ograniczonych systemem językowym, definiujących świat systematycznie, punkt po punkcie. Jest to rezultat prze-

kształcenia świata poznawalnego zmysłowo, materialnego, substancjalnego, fizykalnego – w świat świadomości, intelektu i pojęć (Anusiewicz 1999: 271).

6. Przyszłość kognitywistyki może się wiązać z badaniem szeroko pojętej *sfery pragmatycznej* (lub sfery dyskursu), przy czym nie można odgraniczyć dyskursu od pragmatyki, idąc tu za S.C. Levinsonem (1983), włączającym dyskurs do szeroko pojętej pragmatyki językowej (Kubiński, Stanulewicz 2001: 9).

Można sądzić, że kolejno uruchamiane w ramach dyskursu *przestrzenie mentalne* uwzględniają kolejne kontekstualizacje struktur i wypowiedzi językowych, por. sekwencje tekstowe zgrupowane wokół orzeczenia złożonego z predykatem modalnym (*powinien*) w artykule Teodozji Maliszewskiej (zamieszczonym w tym tomie).

Późniejsze tzw. *amalgamaty* (ang. *blends* 'mieszanka') to rozwinięcie koncepcji *przestrzeni mentalnych*, ale również uogólnienie kognitywnej teorii metafory na całość językowej rzeczywistości, również tej, nie kryjącej się pod pojęciem metafory. Być może pewne zjawiska pragmatyczne znajdują swoje miejsce w dynamicznym podejściu zaproponowanym przez G. Fauconniera i M. Turnera (1996).

Przestrzenie mentalne są niewielkimi zespołami konceptualnymi powstającymi w toku myślenia i mówienia. Ich zadaniem jest pomoc w osiągnięciu *chwilowego zrozumienia* i podjęcia doraźnego działania. Są one wzajemnie powiązane i wraz z rozwojem myśli czy dyskursu podlegają modyfikacji.

Pojęcie kodowania odnieść należy do kategoryzacji zdarzeń mownych za pomocą już istniejących jednostek językowych.

Gramatyka kognitywna jest zatem teorią opartą na zwyczaju językowym (uzusie). Struktury, które powtarzają się częściej, zazwyczaj podlegają procesowi psychologicznego utrwalenia lub zakorzenienia (*entrenchment*) i konwencjonalizacji w danej wspólnocie językowej, przekształcając się w ugruntowane w praktyce językowej jednostki *konwencjonalne*. W takim przypadku stają się one częścią systemu językowego z definicji.

Językowe jednostki wyłaniają się ze zdarzeń mownych dzięki procesowi *abstrahowania*. Proces ten jest po prostu wzmocnieniem wspólnych cech przejawiających się w powtarzalnych doświadczeniach (niepowtarzające się cechy zostają „odfiltrowane" dzięki temu, nie ulegają wzmocnieniu).

Szczególnym przypadkiem abstrahowania jest *schematyzacja*. Schemat to pierwiastek wspólny, który wyłania się z różnych struktur, ilekroć patrzenie na nie, przy uwzględnianiu coraz mniejszej liczby szczegółów, doprowadza do „odfiltrowania" dzielących je różnic. *Schematy* są immanentne w swoich konkretyzacjach.

Wydzielenie schematów z ich konkretyzacji [warianty ustalone wypowiedzi] oznacza jedynie, że wspólne cechy charakterystyczne dla powtarzających się doświadczeń ulegają wzmocnieniu i osiągają odrębny status kognitywny, dzięki czemu mogą wywierać wpływ na późniejsze przypadki kognitywnego przetwarzania wyrażeń językowych.

Każdy przejaw konceptualizacji może być wykorzystany do scharakteryzowania elementów językowych. Ta pojęciowa baza np. czasowników dyktalnych (w pozycji

dictum) w konstrukcji orzeczenia modalnego: *powinien* (modus) *to zrobić* (dictum). Toteż musi zawierać również *bieżącą przestrzeń dyskursu* (*current discourse space*) wraz z jej tłem lub podłożem (*ground*). Tło pragmatyczne szkolnych wypowiedzi składa się ze zdarzeń mówienia (mowy) ich uczestników i bezpośrednich okoliczności towarzyszących mówieniu, które mieszczą się w formule deiktycznej: (JA [nauczyciel] mówię do CIEBIE [ucznia] w kontakcie dialogowym (rozmowy), lub JA mówię do WAS 'uczniów' z pozycji MY inkluzywnego – włączającego to co mówię w obręb NASZYCH wspólnych przemyśleń i obserwacji – w kontakcie retorycznym (oratorskim) mówienia do audytorium grupowego 'uczniów w klasie' (Lalewicz 1983: 270).

Bieżącą przestrzeń dyskursu można zdefiniować jako przestrzeń mentalną obejmującą te elementy i relacje konstruowane jako wspólne dla nadawcy i odbiorcy komunikatu, które stanowią podstawę komunikacji w danym momencie płynnie rozwijającego się dyskursu (Langacker 2001: 26–27).

7. Od samego początku gramatyka kognitywna dopatrywała się w strukturach językowych jednostek wyłaniających się z dyskursu i komunikatywnych interakcji zachodzących w *kontekście socjokulturowym* (Langacker 2001: 22).

W ujęciu kognitywnym wszystkie elementy językowe zostały kiedyś wyabstrahowane z konkretnych przypadków *użycia językowego* (*usage events*) zwanych również zdarzeniami mownymi (*speech events*). Zdarzenia mowne to konkretne wypowiedzi wykorzystane przez mówiących w określonych okolicznościach, dla osiągnięcia określonych celów, łączące ze sobą szczegółowe, skontekstualizowane konceptualizacje i konkretne artykulacje (w całej ich fonetycznej i morfologicznej złożoności).

Warto tu przypomnieć postulat R.W. Langackera (1987) przestrzegania tzw. *wymogu treści* (*content requirement*), ograniczającego elementy analizy językoznawczej do jednostek semantycznych, fonologicznych i symbolicznych, wywiedzionych ze *schematyzacji* (*schematization*), powtarzalnych, obejmujących elementy wspólne zdarzeń mownych, oraz z procesu kategoryzacji tak powstałych jednostek.

Według R. Langackera kognitywna analiza dyskursu powinna opierać się na pracach Wallace Chafe'a (1979), który przeciwstawia model przepływu struktur językowych i skorelowanych z nim wyobrażeń modelowi hierarchicznemu. Struktury językowe są przedstawione w tym ujęciu jako ciągi rozwijające się w czasie rzeczywistym, równolegle do ciągów konceptualizacji rozwijających się w umysłach użytkowników języka. Między uszeregowanymi w czasie strukturami językowymi a ciągami konceptualizacji istnieje pełny paralelizm. W. Chafe (1994) określa ten model równoległych i skorelowanych ciągów struktur językowych i odpowiadających im wyobrażeń mianem *metafory przepływu* (*flow metaphor*).

Zasadniczej różnicy między pragmatyką kognitywną i pragmatyka klasyczną (językoznawczą) upatrywać można w tym, że pragmatyka kognitywna pojmuje człowieka jako istotę obdarzoną zdolnością poznawania rozumowego, uwzględnia jednak wpływ czynników społecznych, kontekstu sytuacyjnego, interakcji z innymi

członkami społeczności oraz istnienia świadomości społecznej, a także dynamicznego i doświadczeniowego charakteru tego poznania. Pragmatyka klasyczna (logiczna) natomiast widzi w człowieku samodzielną jednostkę zdolną do myślenia racjonalnego, abstrakcyjnego, uniwersalnego i niezależnego od kontekstu (Kopytko 1995).

W ujęciu kognitywnym istotne wydaje się ustalenie możliwości dokładnego modelu prototypowego aktu mowy. Na przykład w akcie mowy określanym jako *zaproszenie* wymienia się następujące warunki (uniwersalne i szczegółowe) fortunności tego aktu mowy:

1) pomiędzy rozmówcami zachodzi normalna, niezakłócona komunikacja językowa;
2) rozmówcy używają języka, który obaj dobrze znają i rozumieją;
3) wypowiedź mówiącego orzeka o przyszłej czynności słuchacza;
4) słuchacz pragnie wykonać ową czynność;
5) wykonanie określonej czynności jest korzystne dla słuchacza;
6) mówiący (piszący) działa z własnej woli, nie pod przymusem;
7) słuchacz nie wykonałby określonej czynności z własnej inicjatywy lub jako normalną kolej rzeczy;
8) mówiący jest uprawniony do złożenia zaproszenia;
9) słuchacz nie jest w stanie wykonać czynności, do wykonania której jest zapraszany;
10) mówiący szczerze pragnie lub nie ma nic przeciwko wykonaniu określonej czynności przez słuchacza;
11) intencją mówiącego (piszącego) jest, aby w konsekwencji jego wypowiedzi słuchacz poczuł się zachęcony do wykonania określonej czynności (Sokołowska 2001:156).

Kategorie naturalne, które organizują ludzką wiedzę o świecie, są skupione wokół przykładów centralnych, modelowych, a za takie uważane są akty mowy, które spełniają wszystkie warunki (1–11) wymienione w tym zestawieniu. Wyznaczają one akty prototypowe, będące wzorcem w procesie ustalania się pojęć (modeli) w umysłach użytkowników języka. Prototyp taki jest strukturą złożoną, rozumianą jako tzw. *gestalt doświadczeniowy* – jest zatem psychologicznie prostszy jako całość niż jako zbiór elementów.

Konkretne przykłady zachowań językowych są przez użytkowników języka konfrontowane z takim prototypem, a w przypadkach, gdy różnią się od niego, zaliczane są do odpowiedniej kategorii na podstawie *podobieństwa rodzinnego* (Rosch 1978; Wittgenstein 1972).

Warunki skuteczności illokucyjnej aktów mowy, zaproponowane przez J. Searle'a traktować należy nie w sposób kategoryczny, a więc zakładający, że aby dany akt mowy mógł należeć do określonej kategorii, musi spełnić wszystkie warunki jako konieczne i wystarczające. R. Kalisz (1994) sugeruje, żeby traktować te warunki jedynie jako określające prototypowy akt mowy. Inne akty mowy, nie spełniające

wszystkich warunków skuteczności, również mogą należeć do danej kategorii, choć mogą być bardziej odległe od prototypu.

Użytkownik języka, pragnąc na przykład skierować zaproszenie w określonej sytuacji, może swoją wypowiedzią (także zredagowaną na piśmie) naświetlić któryś z wymienionych aspektów modelu, bardziej lub mniej bezpośrednio. Oprócz skali prototypowości, tj. wierności wzorcowi, skala bezpośredniości jest bowiem drugą, na której umieścić można dany przykład dokonania jakiegoś aktu mowy, por. *Przyjdź do mnie dziś po południu* (zaproszenie) // *Chciałbym, żebyś przyszedł do mnie dziś po południu* // *Nie przyszedłbyś dziś do mnie po południu?* (propozycja). Im bardziej prototypowy i bezpośredni jest dany przykład, tym wyraziściej jest komunikowana moc illokucyjna i tym mniej wysiłku umysłowego ze strony słuchacza wymagane jest dla jej odczytania. Segmenty wypowiedzi, naświetlające jeden aspekt modelu mowy, np. zapraszania, reprezentują go w dyskursie na zasadzie metonimii (Thornburg, Panter 1997).

W przypadku komunikowania szkolnego, pytanie nauczycielki: *Czym powinno charakteryzować się takie zaproszenie?* (por. artykuł T. Maliszewskej opublikowany w tym tomie), skierowane do uczniów I klasy gimnazjum na lekcji poświęconej zasadom redagowania pism użytkowych, w tym zaproszenia na bal integrujący uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum – reprezentuje odrębny, typowy dla dyskursu edukacyjnego profil metajęzykowy (nie zapraszamy, ale mówimy o tym, jak powinno wyglądać prawidłowo zredagowane zaproszenie). Zmienia się punkt widzenia (nauczyciela, ucznia) i perspektywa kognitywna interpretacji tego gatunku wypowiedzi (rozpatrywanego w kategoriach wiedzy na temat reguł użycia i umiejętności redagowania praktycznej korespondencji). Tak więc w praktyce szkolnej nie obowiązuje warunek szósty tego aktu mowy, związany z tym, iż mówiący (piszący) uczeń nie działa z własnej woli, ale raczej pod presją, w sposób sugerowany przez nauczyciela.

Szerszy kontekst przytoczonej wypowiedzi wskazuje na powiązanie z oceną w kategoriach socjolingwistycznych *stosowny – niestosowny, właściwy – niewłaściwy, poprawnie zredagowany – niepoprawnie sformułowany.* Zaproszenie właściwie zredagowane przez ucznia znaczy tyle, że tekst napisany jest 'tak jak należy', jest 'takie, jakie powinno być', czyli zharmonizowane stylowo z sytuacją użycia.

W konkretnych przypadkach można mówić o swoistej gradacji w opanowywaniu reguł kompetencji pragmalingwistycznej przez uczniów, por. warianty uczniowskich zaproszeń redagowane na lekcji języka polskiego w klasie I gimnazjalnej:

a) wersja zaproszenia skierowana do nauczycieli i rodziców[1]:

Szanowni Rodzice i Nauczyciele.

Zapraszamy was na (~~bal~~) uroczystość, która odbędzie się w gimnazjum w najbliższą sobotę.

Zaprasza klasa gimnazjum Ib (IGa, 120);

[1] Przykłady pochodzą z pracy magisterskiej pani Grażyny Muchy, „Pragmatyka wypowiedzi szkolnej (na przykładzie lekcji języka polskiego w pierwszej klasie gimnazjum)" (promotor prof. Jan Ożdżyński), Kraków 2001 (temat lekcji: *Jak i do kogo mówić?*), s. 113–133.

b) wariant zindywidualizowany i skonkretyzowany zaproszenia skierowanego do rodziców:

Szanowni Państwo Tadeusz i Barbara Kowalscy.

Prosimy o przyjście na bal pierwszych klas, które odbędzie się 14 IX 2000 r. o godzinie 14.00. (IGa, 117);

c) oficjalna wersja zaproszenia (zawierająca błąd stylistyczny) skierowana do uczniów równorzędnej klasy gimnazjum, redagowana w imieniu Rady Uczniowskiej:

Mamy zaszczyt zaprosić wszystkich uczniów gimnazjum na bal, integrujący w nowym roku szkolnym (!), który odbędzie się 30 września 2000 roku.

Rada Uczniowska klasy Ib (IGa, 118);

d) zaproszenie skierowane do kolegów–rówieśników z sąsiedniej klasy, wariant zbiorowego zaproszenia skierowanego (z błędnie podaną datą balu):

Zapraszamy klasę Ia na zabawę taneczną, która odbędzie się 26 września bieżącego roku. (IGa, 118);

e) wariant zaproszenia skierowanego do uczniów klas podstawowych w formie sugestywnej, partnerskiej zachęty, dopingu i namawiania:

Zapraszamy Was serdecznie na bal. Przyjdźcie, będzie bardzo wesoła zabawa. Poznacie nas i zobaczycie naszą szkołę. Może przyjdziecie i Wam się spodoba u nas. Bal odbędzie się 30 września.

Zapraszamy klasy podstawowe o godzinie 16.00 (IGa, 119);

f) inna, niepotrzebnie zdystansowana, nieporadna wersja zaproszenia reklamującego „ten wspaniały bal":

Zapraszamy Was Dzieci na wielki, wspaniały bal, który odbędzie się pierwszego października o godzinie 14.00. Wasi starsi koledzy będą się zaprzyjaźniać (!) i poznawać. Ale także dla Was będą zabawy i atrakcje. Przyjdźcie i zobaczcie ten wspaniały bal. (IGa, 119).

Tych kilka przykładów ukazuje, że forma i treść uczniowskich zaproszeń narzucane są przez charakter warunków, które dana wypowiedź naświetla i wybór aspektu (profilu), który ma zamiar wyeksponować, np. uprzejmość, stopień oficjalności, status społeczny w hierarchii szkolnej, kształt mówiony bądź pisany (wtórnie mówiony lub wtórnie pisany) zaproszenia.

9. Mechanizmy komunikowania mocy illokucyjnej można zadowalająco wyjaśnić, posługując się zarówno procedurą teorii wariancji tekstowej (Ożdżyński 1993, 1995), w tym semantyki leksykalnej (synonimów i quasi-synonimów) oraz parametrów i zmian leksykalnych (Apresjan 1980), jak również aparatem pojęciowym teorii kognitywnej języka, np. przez odwołanie się do gestaltów doświadczeniowych pojęcia (kategorii prototypowych i kategorii peryferycznych) (Kalisz, Kubiński 1993, a także wyidealizowanych modeli poznawczych (Lakoff 1982, 1987).

Moc illokucyjna, która jest komunikowana w trakcie konkretnego użycia danej jednostki symbolicznej języka, może być uważana za aspekt znaczenia i część konceptualizacji, której wyrażeniu ta jednostka służy. Ponieważ akt mowy uznawany

jest za podstawową jednostkę komunikacji językowej, można przyjąć, że zamierzona przez mówiącego moc illokucyjna jest czynnikiem determinującym wybór przez niego takich a nie innych środków językowych, a nie tylko pochodną znaczenia semantycznego (Hörmann 1981).

W pracach inspirowanych przez lingwistkę kognitywną proponuje się uwzględnienie ramy teoretycznej analizy aktów mowy, których podstawą jest akt i *efekt perlokucyjny*. Uznanie celu perlokucyjnego wypowiedzi sprawia, że analiza aktów i efektów perlokucyjnych spełnia wymóg G. Leecha (1983), kierowany pod adresem pragmatyki, aby badała ona cele wypowiedzi.

R. Kalisz (1993: 57) również podkreśla znaczenie badań nad zamierzonymi efektami perlokucyjnymi, które powinny pójść w kierunku powiązania ich ze sformułowanymi zasadami uprzejmości oraz z zastosowaniem skal intencji mówiącego zorientowanej na zmianę psychicznego świata adresata.

Zamierzony efekt perlokucyjny aktu mowy jest znany tylko mówiącemu. Adresat (słuchacz), do którego akt mowy jest skierowany, osoby trzecie (postronne), czy wreszcie sam językoznawca, badający dany akt mowy, mogą jedynie przypuszczać, że ich interpretacja (odczytanie efektu perlokucyjnego) jest właściwa. Wynik interakcji, racjonalizmu, emocji i kontekstu społecznego jest w zasadzie nieprzewidywalny (Kopytko 1995).

E. Weigand (1983, 1989) mówiąc o aktach mowy, bierze pod uwagę kryterium pragmatyczne roszczenia do prawdziwości i wiedzy oraz kryterium interdependencji illokucji i perlokucji po to, by na tej podstawie lepiej scharakteryzować ich wzajemne odniesienia.

Związek między aktami perlokucyjnymi oraz lokucyjnymi i illokucyjnymi może być opisany nie w formie „poprzednik – następnik", co raczej jako relacja między częściami i całością. Zgodnie z tą sugestią, akt lokucyjny i illokucyjny są komponentami aktu perlokucyjnego (Gaines 1979; Akmajan i in. 1991). Akty lokucyjne oraz illokucyjne w tym ujęciu pełnią rolę instrumentów osiągania celów perlokucyjnych. Oznacza to, że nadawca używa ich w celu osiągnięcia pożądanego efektu perlokucyjnego (Post 2001: 136).

Ważną częścią i zarazem punktem wyjścia opisu aktów perlokucyjnych powinny być ich manifestacje, czyli efekty perlokucyjne. Za J.L. Austinem (1962) przyjmuje się, że efekty te są trzech rodzajów: *emocjonalne*, *kognitywne* i *zachowaniowe* (behawioralne). Status efektów emocjonalnych i kognitywnych (świadomościowych) jest inny niż efektów zachowaniowych. Można też przyjąć założenie, że efekty perlokucyjne mają charakter mentalny i mogą być sygnalizowane na trzy sposoby: werbalnie, zachowaniowo lub łącznie, tj. werbalnie i zachowaniowo.

Spójrzmy pod tym kątem na akty nauczycielskiego upominania – (w czwartej klasie szkoły podstawowej)[2]:

N. (zwraca uwagę):...*Bartek, czy ty się nie ubierasz na lekcję?...tak przychodzisz* (nieubrany) *z wuefu?*

[2] Lekcja języka polskiego w klasie czwartej, w Szkole Podstawowej nr 68 w Witkowicach (1999).

Bartek (zaprzecza):...*nie*...

N.: ...*nie? to dlaczego nie jesteś ubrany?*

Bartek:...*bo zapomniałem się przebrać*...

N. (reaguje emocjonalnie:)... *coś podobnego!...opowiadasz mi takie cuda!*... (IV, 2).

W takim ujęciu efekty perlokucyjne, a tym samym akty perlokucyjne, mogą być poddane analizie językoznawczej, pod warunkiem jednak, że analiza ta uwzględni adresata (w naszym przypadku nauczyciela) i jego reakcję wyrażoną werbalnie (*Coś podobnego!*) w odpowiedzi na wypowiedz ucznia (*bo zapomniałem się przebrać*). Inaczej mówiąc, podstawę takiej analizy powinny stanowić minimalne wymiany werbalne typu pytanie-odpowiedź-coda (reakcja na odpowiedź) (por. Post 2001: 138).

Mechanizm powstawania efektów perlokucyjnych ma charakter aksjologiczny (emocjonalnego wartościowania). Nauczycielka jednoznacznie sygnalizuje swoje stany emocjonalne w postaci niezadowolenia, rozczarowania, zaskoczenia oraz oburzenia w związku z niewłaściwym zachowaniem ucznia i jego odpowiedzią (tłumaczeniem się). Z takim kognitywnym opisem mechanizmu powstawania efektów perlokucyjnych o charakterze aksjologicznym koresponduje semantyka aksjologiczna T.P. Krzeszowskiego (1999), odsyłająca do przedpojęciwego schematu skali „plus-minus".

Odwołajmy się do kolejnego przykładu (2) z dyskursu szkolnego (G. Ożdżyński 2004: 353):

N. (z intonacją wskazującą na irytację i oburzenie):..*nie chłopcy!...nie podoba mi się to, że dokuczacie komukolwiek... w tym wypadku akurat Sylwii...powinniście się wstydzić!* (IVa, 132).

Znaczenie sytuacyjnego, potocznego i ekspresywnego zwrotu: *powinniście się wstydzić!* Można objaśnić jako wyraz oburzenia, dezaprobaty dla nagannego zachowania i zdziwienia, że uczeń dopuszcza się czynu ocenianego zdecydowanie negatywnie. W przytoczonych przykładach adresaci (nauczyciele) dokonują negatywnej oceny zachowania i mówienia uczniów i dają werbalny wyraz swoim ocenom. Wartość negatywna przypisywana zachowaniom i wypowiedziom uczniów jest wyraźnie powiązana z uczuciami niezadowolenia, zaskoczenia i oburzenia. Z aksjologicznego punktu widzenia przykład pierwszy ilustruje przypadek bliższy równowagi aksjologicznej w rozumieniu T.P. Krzeszowskiego, przykład drugi natomiast wyraźną rozbieżność ocen nadawcy (ucznia) i adresata (nauczyciela). Reakcja werbalna nauczyciela wskazuje na bardzo niską ocenę zachowania uczniów, a więc przypadek wyraźnej rozbieżności aksjologicznej, kiedy komunikowane oceny zajmują miejsca w różnych biegunach skali „plus-minus" (przypadek spięcia aksjologicznego w rozumieniu T.P. Krzeszowskiego). Przykład pierwszy dotyczy takiej sytuacji, kiedy nosiciele różnych wartości spotykają się w tym samym biegunie skali „plus-minus", ale w różnych przedziałach negatywnego bieguna skali.

10. Mówiąc o aktach mowy należy wspomnieć również o aktach etykiety językowej, tj. aktach mowy grzecznościowej. Takich aktów używamy w typowych, codziennych, pragmatycznych, zrytualizowanych sytuacjach. Należą do nich m.in. podziękowania, przeproszenia, pożegnania, gratulacje, życzenia, przekleństwa itp.

Szczególną rolę w analizach pragmatycznych pełnią też akty mowy zwane wartościującymi. Odsyłają nas one do wyrażeń reprezentujących stosunek aksjologiczny do sądu zawartego w propozycji postawy mówiącego wobec osób i zjawisk (Kalisz 1993: 49). W tej grupie mieszczą się zarówno akty zwane asercjami, jak i ekspresywy (Searle 1980). Asercje pozwalają poznać stosunek mówiącego do rzeczywistości w kategoriach prawdy i fałszu. Przenosząc asercje na grunt aksjologii można je rozważać w terminach etycznych *dobry–zły*. Jeśli chodzi o ekspresywy, to wyrażają one stosunek psychiczny (emocjonalny) mówiącego do stanu rzeczy. Mówiąc o sądach aksjologicznych sformułowanych w postaci *coś jest pozytywne bądź negatywne*, oceniamy komunikaty, odnosząc je do skali wartości. Wartościowanie nie jest procesem poznawczym, lecz procesem odnoszenia pewnych obiektów do jakiejś skali doznań osobistych. Opiera się ono na ocenie warstwy informacyjnej, należącej do wiedzy ogólnej, w skład której wchodzą przede wszystkim definicje ogólne, powszechne, stereotypy, ogólnie przyjęte normy, obowiązki moralne i społeczne (Awdiejew 1987: 77–80). Do aktów wartościujących należy zaliczyć np. *pochwałę, naganę, komplement, ocenę czegoś, opinię* i in. Wypowiadając na przykład słowo *świetnie!* używa się je co najmniej w trzech sytuacjach komunikacyjnych, a mianowicie:

sądzę, że to dobrze (komponent intelektualny oceny aksjologicznej);

czuję zadowolenie z tego powodu (komponent emocjonalny);

chcę, żeby dalej było tak samo (komponent wolitywny) (Awdiejew 1987: 117–118).

Analizując wypowiedzi w dyskursie szkolnym i innych rodzajach dyskursu należy wziąć pod uwagę *płaszczyznę pragmatyczną*, pozwalającą wykryć i ustalić jednostki badania występujące w konwersacji; *płaszczyznę socjologiczną*, czyli określić motywacje społeczne danego typu zachowań werbalnych, tj. status społeczny interlokutorów, dystans ról itp. oraz *płaszczyznę psycholingwistyczną*, która pozwala ustalić subiektywną motywację interakcji, tzn. cele interlokutorów, ich preferencje i styl osobniczy zachowania się (Awdiejew 1991: 7).

Opisane płaszczyzny łączymy ze strategiami konwersacyjnymi, definiowanymi jako świadomie kierowane przez nadawcę i odbiorcę spójne akty mowy, za pomocą których mówiący dążą do osiągnięcia wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego.

Za A. Awdiejewem (1991: 11) wyróżniamy następujące strategie konwersacyjne:

1) *strategie informacyjno-weryfikacyjne*, które dążą do uzyskania informacji zawartej w wiedzy operacyjnej partnera (partnerów) lub stanowią odniesienie do informacji już znanych; są to różnego rodzaju akty mowy, takie jak: asercje, przeczenia, akceptacja informacyjna, przypuszczenie, pewność, wątpliwość, wykluczenie;

2) *strategie aksjologiczno-emotywne*, które wprowadzają pewną skalę wartości w stosunku do zdarzeń, stanów, osób, innych obiektów, które poddajemy warto-

ściowaniu; są więc oceną, opinią osoby mówiącej wobec obiektów i faktów przedstawionych;

3) *strategie behawioralne*, które skłaniają partnera do określonego działania lub podjęcia określonego stanowiska wobec działania zaproponowanego przez osobę utrzymującą daną strategię, np. prośba, obietnica;

4) *strategie metadyskursywne*, które odnoszą się do wszelkich działań werbalnych, weryfikując je i usprawniając ich przebieg.

Jak wynika z przedstawionych rozważań pragmatyka językoznawcza zajmuje się skutecznym działaniem użytkowników języka przez wskazanie jakże złożonych środków językowych, wyróżnienie szeregu płaszczyzn opisu i strategii konwersacyjnych odnoszących się do różnego rodzaju dyskursu, także szkolnego. To właśnie dyskurs jest polem badawczym wspólnym dla pragmatyki językoznawczej i językoznawstwa kognitywnego.

Bibliografia

Akmajan A., Demers R., Farmer A., Harnish R., 1991, *Linguistics: An Introduction to Lanquage and Communication*, Cambridge, Mass.

Allan K., 1999, *Vantage Theory and number registration in English.* Referat wygłoszony podczas 6th International Cognitive Linguistics Conference, Sztokholm 10–16 lipca 1999.

Anusiewicz J., 1999, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filologów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin.

Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa*, Wrocław.

Apresjan J., 1980 (2000), *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław.

Austin J.R., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford [tłumaczenie polskie: *Jak działać słowami*, [w:] *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1993].

Awdiejew A., 1987, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków.

Awdiejew A., 1999, *Gramatyka komunikacyjna*, Warszawa–Kraków.

Chafe W., 1994, *Discourse, Consciousney and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*, Chicago.

Fauconnier G., Turner M., 1996, *Conceptual projection and middle spaces*, San Diego.

Fife J., 1994, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin.

Gaines R. N., 1979, *Doing by saying: Toward a theory of perlocution*, The Quarterly Journal 65, s. 207–217.

Głaz A., 2001, *Tak zwana teoria oglądu a problemy językowe*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, Gdańsk, s. 290–314.

Gipper H., 1984, *Sprachliches Weltbild, wissenschaftliches Weltbild und ideologische Weltanschauung*, [w:] *Sprache und Welterfahrung*, München.

Grice P.H., 1975, *Logic and conversation*, [w:] *Syntax and Semantics*, volume 3: Speech Acts, red. C. Peter, J.L. Morgan New York, s. 41–58.

Grzegorczykowa R., 1999, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin.

Grzegorczykowa R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, wyd. 3, poprawione i rozszerzone, Warszawa.

Hörmann H., 1981, *To Mean – to Understand. Problems of Psychological Semantics*, Berlin.

Kalisz R., 1993, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk.

Kalisz R., 1994, *Kognitywna analiza aktów mowy*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, pod red. M. Kardeli, Warszawa.

Kalisz R., Kubiński W., 1993, *Speech act as a radial category*, [w:] *Image from the Cognitive Scene*, red. E. Górska, Kraków, s. 73–88.

Kopytko R., 1995, *Against rationalistic pragmatics*, Journal of Pragmatics 23, s. 475–491.

Korżyk K., 1992, *Semantyka kognitywna – problemy i metody. (Kilka uwag natury filozoficznej)*, [w:] *Język a kultura*, t. 8. *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, pod red. I. Nowakowskiej-Kempnej, Wrocław.

Krzeszowski T.P., 1999, *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Toruń.

Kubiński W., Stanulewicz D., 2001, *Językoznawstwo kognitywne, pragmatyka, dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, pod red. W. Kubińskiego, D. Stanulewicz, Gdańsk.

Lakoff G., 1982, *Categories and cognitive models*, [w:] *Cognitive Science Report*, No. 2, Berkeley.

Lakoff G., 1987, *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago.

Lakoff G., Johnson M., 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago [tłum. polskie: 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa].

Lalewicz J., 1983, *Retoryka kategorii osobowych*, [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław.

Langacker R.W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I, Stanford.

Langacker R.W., 1990, *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin.

Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Lublin.

Langacker R.W., 1998, *Conceptualization, symbolization, and grammar*, [w:] *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, red. M. Tomasello, Hillsdale.

Langacker R.W., 2001, *Kotwiczenie, kodowanie, dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, pod red. W. Kubińskiego, D. Stanulewicz, Gdańsk.

Leech G.N., 1983, *Principles of Pragmatics*, London.

Levinson S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge.

Lewandowska-Tomaszczyk B., 1996, *Uniwersalizm a relatywizm na tle nowych teorii kognitywnych*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorczykowa, A. Pajdzińska, Lublin.

MacLaury L.E., 1995, *Vantage theory*, [w:] *Language and the Cognitive Construal of the World*, red. J.R. Taylor i R.E. MacLaury, Berlin–New York, s. 231–276.

Muszyński Z., 1988, *O nieostrości*, Lublin.

Ożdżyński G., 2004, *Nauczycielskie upominanie*, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis 19, Studia Linguistica II, s. 352–361.

Ożdżyński J., 1993, *Z zagadnień konceptualizacji słownej*, [w:] *Socjolingwistyka*, t. 12/13, pod red. W. Lubasia, Kraków.

Ożdżyński J., 1995, *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, pod red. J. Ożdżyńskiego, Kraków.

Pavilionis R., 1991, *Język, znaczenie, relatywizm*, red. Z. Muszyński, Warszawa.

Post M., 2001, *Efekty i akty perlokucyjne*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, pod red. W Kubińskiego, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 135–147.

Rosch E., 1978, *Principles of categorization*, [w:], *Cognition and categorization*, eds. E. Rosch, L.B. Lloyd, New Jersey, s. 27–48.

Searle J.R., 1980, *Czym jest akt mowy?*, Pamiętnik Literacki LXXI, z. 2.

Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej*, Kraków.

Skudrzykowa A., Urban K., 2000, *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków–Warszawa.

Sokołowska O., 2001, *Akty mowy – ujęcie kognitywne*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, pod red. W Kubińskiego, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 148–158.

Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford.

Szumska D., 1999, *W poszukiwaniu standardów semantycznych*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, pod red. A. Awdiejewa, Warszawa–Kraków.

Tabakowska E., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.

Thornburg L., Panter K., 1997, *Speech act metonymies*, [w:] *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics*, red. Wolf-Andreas L. i in., Amsterdam–Philadelphia, s. 205–219.

Warakomski J., 1991, *Problem znaczenia w komunikacji językowej*, [w:] *Język, znaczenie, relatywizm*, pod red. Z. Muszyńskiego, Warszawa.

Weigand E., 1989, *Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik*, Töbingen.

Wittgenstein L., 1972, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa.

Cognitive grammar and pragmatics in a linguoeducational approach

Abstract

The issue of relations between pragmatics and cognitive grammar becomes interesting especially within educational linguistics. Differences between pragmatics and traditional semantics lie in the spheres of interest: meanings of utterances vs. understanding utterances.

In the cognitive approach pragmatic competence refers to conceptual structures and processes on the basis of which we can learn about the language potential of a user.

There are close relations between pragmatics and discourse for both of them co-produce utterances (mental spaces, structure conceptualizations) emphasizing verbal and non-verbal contexts. The pragmatic background of classroom utterances consists of speech acts of participants as well as direct circumstances of speaking.

The current space of discourse may be defined as a mental space including elements and relations being built as common ones both for the sender and the receiver of a communication act and making the basis of communication in a fluently developing current discourse.