

Teodozja Rittel

**Kulturowy dyskurs edukacyjny.**

**Cechy. Gramatyka.**

**Tekstologia komunikacyjna**

## 1. Cechy kulturowego dyskursu edukacyjnego

W połączeniu składników: {kulturowy (dyskurs edukacyjny)} – człon edukacyjny sytuuje się w pozycji przydawki wyodrębniającej cechę gatunkową, zaś człon kulturowy, pełniący w tym wyrażeniu również funkcję wyróżniającą, został przeniesiony na miejsce przed rzeczownikiem dyskurs – ze względów stylistycznych (Jodłowski 1976: 168–170) i pragmatycznych (Wunderlich 1972: 173–187). Oba składniki tworzą klamrową konstrukcję (Mazur 1986: 197) elementów ważnych komunikacyjnie, które są tu ujmowane od strony ich funkcji w dyskursie. Funkcja klamrowej konstrukcji dyskursu zakłada taki operacyjny dobór charakterystyk obu składników, tj. kultury i edukacji, który jest podporządkowany określonej koncepcji badawczej (Puzynina 1997b: 371–382; T. Rittel 1997: 115–127; S.J. Rittel 2000: 31–45).

Punktem wyjścia dla prezentacji charakterystyk obu składników wymienionej konstrukcji klamrowej jest stanowisko współczesnej lingwistyki, zgodnie z którym:

głównym przedmiotem lingwistyki staje się dziś proces językowy – nie system czy mechanizm języka, ale sam człowiek mówiący *homo loquens*, a centralne miejsce zajmuje ukazanie związków językowego zachowania się człowieka z jego myśleniem, kulturą i rozwojem cywilizacyjnym (Lewicki 1993: 623).

Taki obiekt badań lingwistycznych uzasadnia pojawienie się nowych problemów badawczych z centralną pozycją człowieka jako interpretatora (Anusiewicz 1995: 151–174) i edukatora (Bernstein 1990: 220–270). W tym nowym kontekście rozważań można przyjąć, że: „kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem” (Jan Paweł II 1988: 54–55). Wskazuje to także orientację (kierunek) samego kulturowego dyskursu edukacyjnego, w którym, analogicznie jak u Jana Pawła II punkt widzenia, przeniesiony na edukację ozna-

cza, że: edukacja *jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem*. Dodajmy, że i edukacja i kultura nie obywat się bez języka (Lyons 1984: 85). Z połączenia zatem charakterystyki: językowej, kulturowej i edukacyjnej wynika pojęcie kulturowego dyskursu edukacyjnego.

W ujęciu ogólnym dyskurs jest rozumiany jako „zdarzenie komunikacyjne” i „język w użyciu” (Duszak 1998: 18, 72–86). W dyskursie zwraca się uwagę na funkcjonalne aspekty tekstu, będącego celową reakcją osoby uczestniczącej w danym zdarzeniu, a rozpatrywanego w kontekście społeczno-kulturowym (Gajda 1999: 9–23). Przy czym tekst tworzony w dyskursie nie jest tylko „zdarzeniem komunikacyjnym”, lecz także wytworem (Bartmiński 2000: 163). Może być zatem interpretowany przez „podmiot poznający”, a więc ujawniać stan umysłu osoby uczestniczącej w dyskursie oraz jej doświadczenie językowe i kulturowe (Rittel 1994 a, b). Dyskurs bowiem jest: „rodzajem *interakcji społecznej, dokonywanej przy udziale języka*” (Grabias 1994: 231). Interakcja ta obejmuje także: *znaki niewerbalne, dźwięki i kolory* oraz różnorodne działania i wytwory. Jak widać, dyskurs nie ogranicza się tylko do słów (Kawka 1999: 17), ale słowa są w nim najważniejsze (Rittel 1997a: 124–125) i to one integrują dyskurs (Paszowska 2000: 15–25).

W ujęciu edukacyjnym dyskurs (zwany także pedagogicznym, dydaktycznym, edukacyjnym, szkolnym) jest ujmowany jako: „wyspecjalizowana forma komunikowania służąca procesowi kształcenia” (Bernstein 1990: 163), czy też: „*proces przekazywania wiedzy*” (Labocha 1996: 9). Natomiast w ujęciu lingwoedukacyjnym dyskurs edukacyjny to: „wyspecjalizowane działania językowe oparte na SŁOWIE, które uczą czegoś lub pouczają o czymś” (Rittel 1996b: 109).

W ujęciu językowo-kulturowym dyskurs mógłby być rozumiany jako tekstowy spłot języka i kultury, dla którego punkt wyjścia stanowi definicja językowo-kulturowa, tworzona na podstawie tekstów kultury, z akumulatywną funkcją języka (Anusiewicz 1995: 177; Śniatkowski 2002: 377; Michalik 2002: 469).

Charakterystyki kulturowego dyskursu edukacyjnego mogą być prowadzone także z punktu widzenia oceny procesu: „przełamywania asymetrii wiedzy” (termin – Warchali 1991: 42) między: tekstem językowym i niejęzykowym, kodem werbalnym i niewerbalnym, nadawanym przez różne media, a odbieranym przez ucznia-słuchacza (Hockett 1961: 220; Czermińska 1977: 105–122; Grabias 1994: 235–247) w zgodzie ze zintegrowaną teorią tekstu w dyskursie, nazywaną tu tekstologią komunikacyjną.

W tak rozumianym kulturowym dyskursie edukacyjnym nośnikiem znaczenia jest SŁOWO (połączone w: grupy wyrazowe, zdania i teksty) i skorelowane intersemiotycznie z systemami znakowymi (sztuki, religii, obyczaju itd.), co wraz z odpowiednim słownictwem tych systemów znakowych służy potrzebom interpretacyjnym wprowadzanych do dyskursu tekstów i nabywaniu umiejętności w posługiwaniu się „gramatyką funkcji symbolicznych” (termin – Cassirera 1977: 19). Dzięki takiemu celowemu połączeniu nośników znaczeń doko-

nuje się modelowanie kształtu wypowiedzi językowej, zapewniające przemieszczanie się kompetencji językowej i kulturowej z pozycji początkowej (zwykle podstawowej) do takiej, która zapewnia więcej możliwości użycia języka (zwykle docelowej). Mieści się w niej np. odbiór metafor artystycznych w rodzaju *aniola burzy* z *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza (Rittel 2002a: 151–163), czy też odczytywanie zintegrowanych znaków kultury, takich jak np. muzyczność tekstu W. Szymborskiej: *Nic dwa razy się nie zdarza*, czy też estetyka baroku w *Kobietach Rubensa* tejże autorki (Pisarkowa 1998: 176–183). Teksty sytuowane w kulturowym dyskursie edukacyjnym są doń wprowadzane przez wyrazy (lub tematy) o znacznej liczbie odniesień do kultury, tradycji i historii (Kopaliński 1985; Forstner 1990), które powinno się znać i rozumieć (Rittel 1999: 293–310; Ożdżyński 2002: 85–108).

Toteż kulturowy dyskurs edukacyjny wymaga wiedzy i sprawności w posługiwaniu się kodem rozwiniętym, gdyż tylko te kody (i tylko one) (Bernstein 1990: 170) są: „mediami namysłu nad niemożliwym i niewyobrażalnym”. Mogą zatem przenosić rozmówców z konkretnej: przestrzeni, czasu i kontekstu do: czasu, przestrzeni i kontekstu transcendentnego, czy też estetycznego i osadzać nasze pojęcia i wyobrażenia w tychże kontekstach. Dzięki kodom rozwiniętym: autora – nadawcy i odbiorcy – interpretatora, powstają znaczenia przekraczające naszą dotychczasową wiedzę i emocje, którym właśnie one „dają życie”. Ujawniają to znaczenia zawarte w takich terminach, jak: konceptualizacja niezależna, konceptualizacja zależna i rekonceptualizacja, wprowadzonych przeze mnie w *Metodologii lingwistyki edukacyjnej* (1994b: 106–111) w związku z analizą dyskursu uczniowskiego na temat wiersza ks. J. Twardowskiego pt. *Sprawiedliwość*. Połączenie w tekście artystycznym choćby tylko dwu struktur semantycznych daje bowiem wielotworczywy komunikat kulturowy typu: Pegaz jako: *koński anioł* W. Szymborskiej; Wielki Wóz jako: *wóz anielski* A. Mickiewicza z *Pana Tadeusza* i *rydwan Lucypera* z przekładu *Pana Tadeusza* M. Rylskiego na język ukraiński (Rittel 1999: 293–310), czy też „Syzyf po Chrystusie” E. Gołbarda, który mówi: „niosę ten <sup>T</sup>głaz / Jako <sup>N</sup>Krzyż, a nie Kamień” (Kijów 2000: 142) (por. ukr. „Несу що скáлу / Як <sup>N</sup>свiй Хре<sup>N</sup>ст, а не камiнь”), gdzie T – oznacza temat, a N – nośnik znaczenia metaforycznego przenoszącego odbiorcę w inną kulturę, np. antyczną i/lub chrześcijańską (Rittel 1996a: 266–262).

Język jest więc nie tylko nośnikiem wartości, lecz także interpretatorem wszystkich systemów znakowych użytych w dyskursie i stanowi (obok kultury i religii): „jeden z głównych elementów integrujących tę wspólnotę i przekształcających ją w społeczeństwo” (Lewicki 2000: 150). O języku już w XVIII wieku pisano, że jest to: „boska sztuka idei, matka wszystkich sztuk, od nich pochodzi rozum człowieka” (Herder 1926, t. 1, 161). Toteż podstawowym założeniem dla opisu semantyki języka używanego w kulturowym dyskursie edukacyjnym jest świadomość jego semiotyczności ujętej, zgodnie z tezą Ch.S. Peirce’a (1997: 162):

Symbole rosną. Powstają rozwijając się z innych znaków, w szczególności ze znaków ikonicznych lub znaków mieszanych, zawierających w sobie elementy ikoniczne i symboliczne. Myślimy tylko za pomocą znaków. Te myślowe znaki mają naturę mieszaną: ich części symboliczne nazywają się pojęciami. Gdy człowiek tworzy nowy symbol, to dokonuje się to przez myślenie pojęciowe. Tak więc tylko z symboli nowe symbole powstają. Omne symbolum de symbolo. Raz powstały symbol rozpowszechnia się wśród ludzi. W trakcie użytkowania i w doświadczeniu jego znaczenie rośnie.

Z symbolem mamy do czynienia wtedy, gdy to, co „szczególne”, np. *orzeł* i *słońce*, tak jak w *Warszawiance*, reprezentuje to, co ogólne, np. przestrzeń, światło i wolność: „*W gwiazdę Polski, Orzeł biały / Patrząc, lot swój w niebo wzbił*” ze zamianą składników, tj. *słońca* na *gwiazdę* wzorzec językowy i kulturowy antyczny (por. metamorfozy, Owidiusza, ks. XV, w. 391–407).

Przy czym rola mowy w kulturowym dyskursie edukacyjnym nie ogranicza się do komunikowania istniejących już wcześniej myśli, lecz jest środkiem do tworzenia myśli i ich wewnętrznego stawania się, gdzie język, tak jak dla H. v. Kleista:

nie stanowi dla prawdziwego mówcy, który nie tylko komunikuje gotowe myśli, lecz któremu rozbłyskują one i powstają w potoku jego mowy – żadnych kajdan, jak chociażby hamulec na kole ducha, lecz jest raczej drugim, paralelnie na osi ducha biegnącym kołem (H. v. Kleist, Werke, Bd 4, s. 76, za Cassirer 1995: 105).

Kulturowy dyskurs edukacyjny, jako twór, jest politekstowy i procesualny, a jako działanie edukacyjne – jest celowościowy, obejmujący: przekazywanie, odtwarzanie i odczytywanie sensów różnych systemów znakowych (kodów werbalnych i estetycznych). Przyjmując, że: „język będący tworem ludzkiego działania, dzieli z nim cechę celowości” (*Praska Szkoła Strukturalna...*, 1966: 16), zakładamy także celowość samego dyskursu, która wiąże się: po pierwsze – z podniesieniem kultury, co łączymy z przymiotnikiem kulturowy – i kulturalności, co łączymy z przymiotnikiem kulturalny; po drugie – z nabyciem umiejętności posługiwania się symbolami i ich językowymi nośnikami, co łączymy z istotowością tego dyskursu; po trzecie – z nabyciem umiejętności wartościowań intelektualnych typu *prawda / fałsz*, moralnych typu *dobro/zło*; estetycznych – typu *piękno/brzydota* z możliwością ocen uwzględniających także wartości pośrednie typu *piękno* i *ładność* według schematu skali, którą przy pomocy koloru można przedstawić jako:

To, co	To, co	To, co
(–)	(0)	(+)
ZŁE	NIJAKIE	DOBRE
(czarne)	(szare)	(białe)

Schemat 1

– po czwarte – z nabyciem umiejętności odczytywania (deszyfracji) znaczeń tekstowych – cudzych i możliwością tworzenia własnych ujęć konceptualizacyjnych zależnych i niezależnych od innych tekstów, w których w naturalny sposób zostaje połączona pierwsza rzeczywistość, w ujęciu M. Fleischera (1994: 75–77), z drugą symboliczną, metaforyczną i szerzej artystyczną w ujęciu R. Ingardena (1960: 417–420) i M. Gołaszewskiej (1990: 180–187 i n.); po piąte – zdobyciem umiejętności korzystania z humanistycznego „uniwersum symbolicznego”, z którym łączymy „przekazywanie w ramach kultury” czyli *cultural transmission*, jako cechę definicyjną języka, w ujęciu Ch.F. Hocketta (1968: 640–655) oraz J. Lyonsa (1984, t. 1: 287) i całą (pełną) syntagmę kultury narodowej (Kłoskowska 1996: 184–187), której kanon obejmuje: język, literaturę, sztukę, religię, humanistykę, obyczaje; a do którego to kanonu dodajemy „metaforę kulturową” (Rittel 1997b, 193–204). Sygnalizuje bowiem ona w tekście owe miejsca wspólne (łac. *loci communes*) i znajome, ukazując przy tym określone socjokulturowe i estetyczne motywacje kształtujące konwencję stylistyczną wypowiedzi.

W kulturowym dyskursie edukacyjnym przyjmujemy, że słownictwo owego „uniwersum symbolicznego” (obejmującego „syntagmę kultury” i „metaforę kulturową”) stanowi dla człowieka z określoną kompetencją językową i kulturową tzw. terminologię kulturową naturalną. Zgodnie z teorią implikatur H.P. Grice’a (1980: 85–99) obejmuje ona „semantykę rozumienia”, nazywaną też przez niego „semantyką ramową” lub „integracyjną”. Jako instrumenty „tekstologii komunikacyjnej – dyskursywnej” – wykorzystuje się tutaj także konteksty pozajęzykowe ukazujące relacje między kontekstem kulturowym a rozumieniem tekstu (Puzyńska 1997a: 15–33). Przy czym kontekst jest ujmowany zarówno w znaczeniu węższym (językowym i konsytuacyjnym), jak i w szerszym (społecznym i kulturowym wraz z literackim). W sensie operacyjnym natomiast jest on tu przykładowo wyznaczany przy pomocy parametru semantycznego barwy: CZARNA, SZARA, BIAŁA, jako składnika semantycznie jednorodnego (Rittel 2002b: 233–245).

Analizowane i tworzone w kulturowym dyskursie edukacyjnym teksty charakteryzuje (ma charakteryzować) spójność konkluzyjna: intrajęzykowa i ekstrajęzykowa. Są one odnoszone nie tylko do systemu werbalnego i tworzone z innych tekstów, lecz także do wytworów plastycznych i muzycznych, które w dyskursie pełnią funkcję ikonicznych sygnałów pomocniczych. Stanowią one bowiem źródło inspiracji dla wielu tekstów literackich, por. np. *Miniature średniowieczną W. Szymborskiej* (źródło inspiracji – malarstwo [Pisarkowa 1998: 35 i 157], czy też *Cykl mazurków pejzażowych J. Dudy-Gracza* malowanych w tonacji ciemnej, molowej: *Cis* mol op. 6, *E* mol op. 17, *H* mol op. 36, *A* mol op. 17 i *F* mol op. 68 (Duda-Gracz 2000: 151–159); tu źródłem inspiracji z kolei jest muzyka F. Chopina, gdyż, jak wiadomo, dźwięki mają także swoje barwy.

Dodajmy, że cykle występują zarówno w literaturze (np. cykl sonetów A. Mickiewicza), muzyce (np. cykl mazurków F. Chopina), jak i w malarstwie (np. wspo-

mniany cykl mazurków pejzazowych, J. Dudy-Gracza). Izomorficzność tego typu jest obecna także w rzeźbie W. Staweckiego (1999: 15), u którego mamy liczne odniesienia do mitologii np. w cyklu *Ikarus*.

Wypowiedzi tworzone w dyskursie z prawidłowym odniesieniem (kontekstualizacją) do tego typu dzieł, jak wymienione wcześniej, zakładają zdolność dzieci i młodzieży do wyrażania i odbioru ekspresji artystycznej (teksty poetyckie, muzyka, malarstwo, rzeźba). Jest ona związana z rozwojem uczuć estetycznych i poczuciem piękna rozumianego najczęściej jako: wyczuwanie proporcji kształtów, harmonii barw i dźwięków, a także odpowiednich sytuacyjnie zachowań. Zdolności te sprawiają, że mówimy iż: „Coś się podoba lub nie” oraz „Budzi nasz zachwyt” lub „Jesteśmy wobec dzieła obojętni”. Kompetencja kulturowa – intertekstowa i intersemiotyczna pojawia się wtedy, kiedy wcześniejsze działania edukacyjne obejmowały także „wychowanie do kultury” (Rittel 1994a: 201–202; i „nauczanie do odbioru tekstów” (Krasoń 2000: 135–143). Przy czym należy tu zwrócić uwagę nie tylko na relacje: nadawca – komunikat lecz przede wszystkim na relacje: komunikat – odbiorca (Polakowski i Uryga 1978: 164–186), o czym w związku z wychowaniem „Słuchacza słowa” pisze także Śnieżyński (1998: 289–299).

W kulturowym dyskursie edukacyjnym zatem kultura jest reprezentowana przez teksty, edukacja przez wybory tekstowe, poddane kontekstualizowaniu znaczeń, a dyskurs przez działania intertekstowe (wiedza o innych tekstach), interkodowe (przekład właściwy, np. *Pana Tadeusza* na języki słowiańskie) i transmutacyjne (intersemiotyczne), (Jakobson 1989, t. 2: 372–381).

## 2. Gramatyka kulturowego dyskursu edukacyjnego

W proponowanym ujęciu „gramatyka” ta obejmuje: teksty, zakresy i rodzaj kierowania, skale łączliwości, szereg edukacyjny, opracowany tu dla skali ciągłej, gramatykę słuchacza–mówcy, kompetencję jednostkową i grupową, kompetencję kontekstualizowania znaczeń, trop poznawczy, a także cele kształcenia, płaszczyznę wyrażania i płaszczyznę treści (Buren 1983: 151–182; Rittel 1994a i b).

Przedstawimy je kolejno:

1) teksty „skierowane” przez autorów i „kierowane” na siebie przez edukatorów są wykorzystywane w tym dyskursie jako poszczególne udziały w dyskusji, które budują tekst zintegrowany przy obligatoryjnej aktywności słuchacza (Depta 1998: 223–230) teksty, zarówno wprowadzone do dyskursu, jak i tworzone w jego przebiegu oraz wynikowe – konkluzyjne mogą być budowane z wykorzystaniem ikonicznych sygnałów pomocniczych i/lub bez takiego pośrednictwa;

2) zakresy i rodzaj kierowania obejmują: „kierowanie na siebie” złożonych struktur semantycznych; przypisywanie strukturom składowym odpowiednich wartości funkcjonalnych i gramatycznych; wprowadzanie konwencjo-

nalnych wzorców integracji szeregowej, jako programowanie nadawcze wykorzystujące sprawność „spotkań kontekstowych” syntagmatycznych (frazologia); i łańcuchowej, jako programowanie odbiorcze dotyczące języka jako „sprawnego narzędzia” konceptualizacji i rekonceptualizacji (semantyka intertekstowa) oraz programowanie nadawczo-odbiorcze z wykorzystaniem przenośnych wzorców integracji, takich jak np. korelaty *światła i ciemności* (Libura 1985: 24–57), w tym wzorców metafor kulturowych, jako *loci communes* naszego kręgu kulturowego (Rittel 1997b: 193–203) wraz z wzorcami integracji tematycznej obejmującymi z kolei struktury semantyczne, w których każdy temat wyznacza odpowiedni subtekst (Bańczerowski, Pogonowski, Zgółka 1982: 330) oraz wzorcami struktury informacyjnej, czyli z tzw. aktualnym rozczłonkowaniem zdania na *datum – temat* i *nowum – remat*; w kulturowym dyskursie edukacyjnym chodzi o prymat tematyzacji rematu, czyli tego, co nowe, nie zaś tematu, czyli tego co dla ucznia nie niesie już nowych informacji. To, czy coś jest nową czy starą informacją dla rozmówcy można ustalić tylko w kontekście dyskursu (Polański 1993: 30–33; Dobrzyńska 1992: 75–80);

3) skale łączliwości, a więc na przykład wykorzystanie *continuum* barw: czarny ↔ szary ↔ biały, tak jak to ma miejsce w skali wartościującej C.S. Osgooda (Rittel 1997a: 115–127), tzn. przy pomocy dyferencjału semantycznego barwy proponujemy mierzyć znaczenie konotacyjne pojęć; mierzenie to polegałoby na wykorzystaniu zróżnicowania semantycznego w obrębie skali ciągłej barw z profilami ocen: *czarny* – krańcowo ZŁY, *biały* – krańcowo DOBRY i *szary* – ani czarny ani biały: NIJAKI. Pokazany wcześniej schemat nr 1 z aksjologiczną skalą i wynikającym z tego schematu wartościowaniem oznaczonym jako: (–), (0), (+) został tu przyjęty za Tomaszem P. Krzeszowskim (1997; por. Libura 2000: 70–71);

4) szereg edukacyjny skali ciągłej, w którym standaryzacja doświadczenia językowego i pozajęzykowego (kulturowego) polegałaby na: opanowaniu najpierw znaczenia językowego i związanych z nim konotacji dla przeciwstawnika ujemnego<sub>1</sub> CZARNY, następnie przeciwstawnika dodatniego<sub>2</sub> BIAŁY i wreszcie wpisanego w ten ciąg „składnika” stopniowalnego<sub>3</sub> SZARY z możliwością zmiany kierunku wartościowań, np. *szary* zmierzający w stronę *czarnego* to *wieczór*, jako konceptualizacja czasu ukazana poprzez wzrost ciemności, por. np. *pod wieczór robiło się ciemno* i *szary* zmierzający w stronę *białego* to poranek, jako konceptualizacja czasu przedstawiona przy pomocy rosnącego światła, por. np. *nad ranem rozwidniało się* i *wstawał dzień*. Przy czym w dyskursie edukacyjnym stosuje się zwykle szereg edukacyjny prowadzący właśnie od waloryzacji negatywnych (tu schemat wartościowań w kolorze *czarnym*) do pozytywnych (tu schemat wartościowań w kolorze *jasnym*), nie zaś odwrotnie (Rittel 1992a: 85–107). Podobny kierunek wartościowań zawiera najczęściej także dyskurs religijny, idący w nauczaniu Kościoła drogą wiodącą od ZŁA do DOBRA;

5) gramatyka słuchacza – mówcy (Hockett 1961: 22–234; Depta 1998: 223–230), czyli nauczanie dla odbiorcy oznacza, że w kulturowym dyskursie edu-

kacyjnym przede wszystkim mówimy o gramatyce „słuchacza kulturowego”, odbierającego, przyjmującego i, dopiero po osiągnięciu tzw. spójności konkluzyjnej – tekstowej, zdolnego budować wielotworzywowe komunikaty, sytuowane w kontekście dawnej i współczesnej kultury (Bieńkowska 1999, t. 1 i 2). Zdolność ta wymaga bowiem od niego opanowania kodu językowego rozwiniętego, i kodów znakowych – niejęzykowych, które pochodzą od kultury. Stopień opanowania gramatyki przez „słuchacza kulturowego” w dyskursie edukacyjnym przejawia się jako: rozumienie, ocenianie i odczytywanie tego, co, za Łotmanem nazywamy, wtórnym w stosunku do języka „systemem modelującym”, obejmującym mit, religię i sztukę, stylem kultury i tekstem kulturowym (Żółkiewski 1979; 572–625; Mrózek red. 2003: 7–11), tworzącym płaszczyznę aksjono-normatywną języka, gdyż wtórne systemy modelujące (jak wszystkie systemy semiotyczne) mają budowę typu języka (Łotman 1984: 19). W takim dyskursie kulturowym chodzi zatem o umiejętność odczytywania przez ucznia wszystkich nawiązań tematycznych, historycznych i formalnych w rodzaju:

a) odwołań cytowanych, jak np. w *Przedśpiewie* L. Staffa do cytatów z Terencjusza i Kochanowskiego;

b) trawestacji fraz lub metafor zaczerpniętych z tradycji poetyckiej, jak np. u W. Broniewskiego);

c) aluzji do określonej epoki, określonego nurtu literackiego lub pisarza, jak np. osiągane poprzez korespondencje intertekstowe);

d) reinterpretacji dzieła klasycznego, jak np. trzy reinterpretacje *Hamleta*: Z. Herberta, S. Grochowiaka, A. Wojciechowskiego; czy też reinterpretacje *Sofoklesa* A. Kamińskiej i E. Brylla;

e) sygnalizowania przy pomocy tytułu wiersza, że jest on z odległej epoki, jak np. *Dlaczego klasycy* – Z. Herberta, czy też *Święty Szymon Słupnik* – S. Grochowiaka.

Interpretacje o charakterze tematycznych, historycznych i formalnych nawiązań zawarte w kształceniu polonistycznym ukazuje H. Kurczab (1992, z. 9). Natomiast w związku z gramatyką „słuchacza kulturowego” dodajmy, że uczeń jako współczesny kulturowo kompetentny „słuchacz-mówca”, winien móc korzystać nie tylko z kodu języka ojczystego, ale także z kodów ikonicznych i symbolicznych. Musi on dziś ponadto umieć budować bardziej złożone struktury komunikatów multimedialnych czyli wielozmysłowych i wielokodowych (Juszczak 2000: 71–83). Chodzi także i o to, aby teksty wprowadzone do kulturowego dyskursu edukacyjnego, tj. utwory muzyczne i dzieła plastyczne nie były odczytywane w kontekstach, o których nawet się nie śniło autorowi i które są mu całkowicie emocjonalnie i estetycznie *obce*, tak jak np. *III Symfonia* Henryka Mikołaja Góreckiego, czy poezja Zbigniewa Herberta, odczytywane lub zawłaszczane wbrew ich twórcom, jak to ma miejsce współcześnie, w prasie i telewizji z początków 2001 roku;



6) kompetencja jednostkowa i grupowa kulturowego słuchacza – mówcy, a więc tego użytkownika języka, który komunikuje własne przekonania i emocje, będąc „zanurzony” w bardziej kompleksowe wydarzenia i sytuacje społeczno-kulturowe” (Gajda 1999: 9–11) i „zakotwiczony kognitywnie”. Zakotwiczenie kognitywne dokonuje się, zdaniem A. Wierzbickiej (1999: 447) poprzez pojęcie, nie postrzeżenie, gdyż, pojęcia właśnie są potencjalnie zrozumiałe i komunikowalne dla innych. Tak jak np. dla nazw kolorów: *czerwony, żółty, niebieski, zielony* istnieją wspólne pojęcia: *ognia, słońca, nieba i roślinności*. Kompetencja grupowa natomiast oznaczałaby, naszym zdaniem, poziom wiedzy językowo kulturowej – aksjonormatywnej, charakterystyczny dla określonego wieku i etapu kształcenia. Kompetencja jednostkowa zaś mogłaby być ujmowana, jako wiedza, zdolności i sprawności zgodne lub odbiegające od tego schematu grupowego *in plus* (rozwinęte kompetencje czynne: malowanie, komponowanie, gra na instrumencie) lub *in minus* (rozwinęte kompetencje bierne: rozumienie odtworcze oraz interpretacja tekstu zależna od wzorca etc.). Kompetencja grupowa oznaczałaby zatem pewien standaryzowany poziom wiedzy, założony w programie edukacji językowo kulturowej, w którym może jednak występować rozpiętość stanów tej kompetencji od minimalnego, ale akceptowalnego i użytecznego w dyskursie, do maksymalnego, który jest definiowany jako przekraczanie kompetencji docelowej (Rittel 1994a: 46–56). Przy czym, należy tu rozróżniać także kompetencje bierne od kompetencji czynnych. Współcześnie bowiem w związku z posługiwaniem się mediami i ich środkami wyrazowymi jako narzędziami komunikowania się i pracy intelektualnej rośnie, jak pisze S. Juszczyk, rola nowych kompetencji czynnych, tj. wyszukiwania informacji, odtwarzania i rejestracji medialnych, a także rysowania, fotografowania, filmowania, muzykowania czy też tworzenia własnych multimedialnych stron www. Umiejętności te mogą być wykorzystywane jako działania praktyczne lub pozwalać na „kreacje artystyczne”. Zatem oprócz tak jak dawniej: pióra, ołówka, pędzla, dłuta, instrumentu muzycznego, jako narzędzi wyrażania siebie w twórczości artystycznej dochodzą dziś „elementarne umiejętności twórczego wykorzystania kamery video, cyfrowego magnetofonu, edytora graficznego lub innych narzędzi, jakie stawiają do jego dyspozycji dynamicznie rozwijające się technologie informacyjne”. I dodaje, że „Nowe narzędzia wymagają kształtowania nowych sprawności psychomotorycznych” (Juszczyk 2000: 77; Kąkolewicz 1997);

7) kompetencja kontekstualizowania znaczeń oznacza budowanie intelektualnej i emocjonalnej wspólnoty dyskursu poprzez właściwe „wybory tekstowe” i ich odpowiednie odniesienia kontekstowe – lokalizacyjne; są one poddawane w dyskursie wspólnej interpretacji, która ujawnia: jak te teksty są rozumiane i czy zawarte w nich sensy mogą być rozwijane i o jakie teksty i konteksty (Skubalanka 1995: 43–45; Duszak 1998: 61–67; T. Rittel 2003: 51–73);

8) trop poznawczy obejmuje tu integrację struktur: semantycznych (konwencjonalnych i niekonwencjonalnych); kodów werbalnych

i estetycznych tzw. – niejęzykowych (malarstwo, muzyka, rzeźba etc.). Prowadzi to do pogłębionego poznania i interpretacji otwartej, która w lingwistyce edukacyjnej jest ujmowana jako lingwistyka procesu; zakłada ona twórczą percepcję, co pozwala wydobyć ze struktur wiedzy odległe skojarzenia i analogie. Jest to także zgodne z tzw. procesualną koncepcją umysłu obejmującą: twórczość codzienną, twórczość poznawczą i twórczość artystyczną (Nosal i Piskorz 1998, z. 3/4); koncepcje psychologii poznawczej bliskie są tu teorii kognitywnej, w której wyobrażenia bywa używana w sposób twórczy (Libura 2000: 26–27);

9) cele kształcenia integrowane w dyskursie przez: informatywność, spójność i koherencje tekstu i dyskursu oraz funkcję przedstawiającą języka – realizują cel poznawczy; intencjonalność, sytuacyjność i akceptabilność tekstu i dyskursu oraz funkcję perswazyjną – realizują cel wychowawczy; a intertekstowość i intersemiotyczność (transmutacyjność) tekstu i dyskursu oraz funkcję estetyczną języka – realizują cel kształcący;

10) płaszczyzna wyrażania i płaszczyzna treści; pierwsza z nich (płaszczyzna wyrażania) od strony językowej ma wykładniki gramatyczne wyodrębnione tu dla koloru skali ciągłej: CZARNY – przymiotnik, CZARNOŚĆ i CZERŃ – rzeczownik, CZERNIEĆ, CZARNIEĆ, CZERNIĆ SIĘ – czasownik, CZARNO – przysłówek, wraz z kolorami odcieni: *czarniawy, brunatno-czarny, szaroczarny* i równoważne *czarno-biały*; natomiast płaszczyznę treści buduje słownictwo tematyczne za pomocą konwencjonalizacji oraz stereotypów językowych osadzonych w kulturze narodowej i szerzej europejskiej, jak i najczęściej stosowanych w danym kontekście ekwiwalentów leksykalnych i metaforycznych, które poza tekstem nie łączą się semantycznie, np. *Szary anioł, szare domy, szara strefa, szara postać* etc., lub mają połączenia utrwalone kulturowo np. *biała brzoza* jako ucieleśnienie polskości i *czarna ziemia* jako *Matka Ziemia* (Tokarski 1998: 129–133).

Od strony tekstowej płaszczyznę wyrażania może tworzyć syntagmatyka poetycka, na którą składają się konstrukcje wyznaczone przez kategorie gramatyczne, konstrukcje syntagmatyczne i struktury; a od strony płaszczyzny treści są to „rozszerzenia metaforyczne znaczeń kategoryalnych”, por. np. *żal rozbiałości* (B. Leśmian s. 46); *biały gołąb smutku* (J. Słowacki, s. 61); i *Przelatują czarne błyskawice jaskółek* (T. Różewicz, s. 67), gdzie mamy połączenie kategorii gramatycznych: *czarne błyskawice*, konstrukcji syntagmatycznych: *czarne błyskawice jaskółek* i struktur: *Przelatują czarne błyskawice jaskółek* w nową językowo i tekstowo całość (Ślósarska 1995: 159–165).

Natomiast przy rozważeniu substancji wyrażania i substancji treści nośnikami substancji wyrażania w kulturowym dyskursie edukacyjnym jest przede wszystkim SŁOWO, a w nim substancje: *foniczne* – fonemy i *graficzne* – grafemy; pomocniczo zaś wykorzystywane są też kody estetyczne np. muzyczny, w którym substancję wyrażania tworzą *dźwięki, tony i harmonie* oraz malarski,

gdzie substancja wyrażania obejmuje *linie, punkty i plamy*; zaś od strony substancji treści proponuję wprowadzić, np. oddziaływanie *synestezyjne barw* odniesione do *dźwięków językowych, muzycznych i kompozycji malarskich*. Dodajmy, że synestezyjne skojarzenia: „nie są ani rzadkie, ani arbitralne [...] wykazują one ogromną regularność, a być może nawet oparte są na uniwersalnych ekwiwalencjach” (Libura 2000: 41; T. Rittel 2002c: 157–178). Dla przykładu z rozważanych tu barw barwa BIAŁA synestezyjnie włącza wzrok (jest *jasna*), zmysł dotyku (jest *wilgotna*), zmysł smaku (jest *słodkawa* lub *obojętna*) i obraz powierzchni (jest *gładka*); a barwa CZARNA – synestezyjnie włącza wzrok (jest *ciemna*), dotyk (jest *gesta*) i smak (jest *gorzka*) (Przybylska 1997: 89–95).

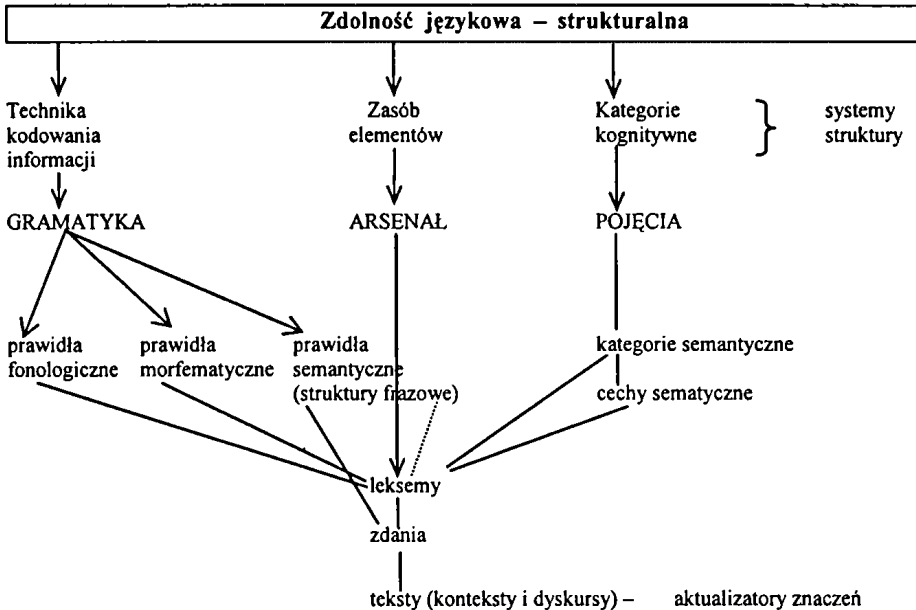
Tworzywem literackim zatem są słowa i zdania składające się na tekst, dla obrazów są to plamy barwne ułożone w całość kompozycji. Tworzywem dzieł graficznych są kreski i kontury, a dla utworów muzycznych – są to dźwięki mające charakter rozwijającej się w czasie struktury brzmień (por. Szuman 1962: 221).

### 3. Tekstologia komunikacyjna w kulturowym dyskursie edukacyjnym

Zaprezentowany ład kulturowego dyskursu edukacyjnego może być także interpretowany z punktu widzenia pojęcia systemowości w ujęciu lingwistycznym A. Heinza (1979: 113–121). Wówczas uzasadnione byłoby pytanie, w jakim stopniu i czy właściwość języka „bycia systemem” spełniają także teksty i dyskursy. Pytanie o systemowość tekstu było formułowane (przez S.J. Rittela) i dyskutowane (przez B. Boniecką i M. Kawkę) na konferencji „Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym” (AP 13 X 2000). W związku z tym, co w kontekście kulturowego dyskursu edukacyjnego powiedzieliśmy o „tekstologii komunikacyjnej”, nasuwają się pewne konstatacje. Do dyskursu są „wnoszone” teksty, w których przejawiają się określone właściwości języka jako systemu. Są one złożone z płaszczyzn: fonologicznej, morfonologicznej, morfologicznej, morfosyntaktycznej i morfostylistycznej.

Z kolei cechy tekstu jako systemu są złożone z konceptualizacji i rekonceptualizacji tematów, z użyciem stylów funkcjonalnych (np. opisowy, obrazowy, polemiczny itd.) i gatunków tekstów (literacki, potoczny; opowiadanie, felieton etc.). Odrębność tekstu jako systemu wyrażałaby się w tym, że język jako system jest splotem *homogenicznym*, obejmującym reguły językowe i ich opis metajęzykowy, natomiast tekst jest zarówno zbiorem reguł językowych i ich opisów metajęzykowych, jak i własnych reguł tekstowych i ich opisów metatekstowych, por. np. wyraźnie wyodrębnione teksty homiletyczne z zarysowaną w nich pozycją odbiorcy (Zdunkiewicz-Jedynak 1998: 278–285). Teksty zatem są nie tylko makroznakiem, lecz także splotem określonych reguł tekstowości, obejmującym reguły aksjonormatywne, reguły kompozycji, reguły stylistyczne etc. Są to struktury ponadzdaniowe, co ukazuje hierarchczna

struktura formalnej gramatyki tekstu zaproponowana przez S.J. Schmidta (1971: 32–51):



Schemat 2

Źródło: J. Schmidt, *Text und Geschichte „Beiträge zur Textlinguistik“*, München 1971, s. 32–51 [przeł. i adaptacja i rozszerzenie o „aktualizatory znaczeń” T. Rittel]. Por. też K. Waligóra (2002: 475–499).

Do dyskursu z kolei są wnoszone zarówno autonomiczne reguły języka jako systemu, jak i reguły tekstu jako systemu. A prócz tego dochodzi tutaj jeszcze struktura działania dyskursywnego. Ujawnia ona system funkcji języka i gatunków mowy, który umożliwi sterowanie procesem przekazywania, kierowania na siebie, odtwarzania i odczytywania sensów kulturowych. Dodajmy, że w komunikacji audytoryjnej (szkolnej, edukacyjnej) tym samym regułom tekstowości podlegają i teksty i dyskursy. Jest to siedem kryteriów R.A. Beaugrande’a (1990: 39: 72–239), które tu przypomnimy: *spójność*, *koherencję*, *intencjonalność*, *akceptabilność*, *informatywność*, *sytuacyjność* i *intertekstowość*. Kulturowy dyskurs edukacyjny jest bowiem w takim samym stopniu autonomiczny jak język i tekst, a zarazem różny, gdyż w trakcie działania dyskursywnego tworzy się nowy tekst „wspólny” zakładający dodatkowo elementy „niespodzianki” *in plus* i *in minus*. Mogą się bowiem w nim ujawniać zarówno błędy i luki dotyczące systemu językowo-gramatycznego oraz znajomości tekstów, jak i bogate kulturowo

i odpowiednie sytuacyjnie słownictwo wraz ze znajomością dodatkowych tekstów i ich przekładów intersemiotycznych, jak np. obrazy malarskie lotu *Ikara* P. Breughla, czy rzeźby *Ikara* polskiego artysty W. Staweckiego (1999: 13) oraz interkodowych, jak np. słownictwo i frazeologia w *Psalterzu*, przełożonym przez ks. Jakuba Wujka (Bieńkowska 1999, t. 1 i 2) i Czesława Miłosza w porównaniu z *Psalmami* tłumaczonymi z hebrajskiego przez dra J. Cyłkova (1883: 1), któremu, jak sam pisze, chodziło o „zrozumienie właściwości i ducha języka hebrajskiego”. Stąd też problemy lingwistyki stosowanej są odnośzone także do polskich przekładów psalmów (Greszczuk 2000: 9–40).

Tekst w dyskursie jest negocjowany, przenoszony z innych kontekstów, rekontekstualizowany i na nowo kontekstualizowany. Cechą szczególną tego rodzaju systemu dyskursywnego jest takie połączenie werbalnej i niewerbalnej oraz intersemiotycznej i interkodowej komunikacji, które daje maksymalne możliwości rozwoju języka i osobowości kulturowego słuchacza–mówcy. Cechą teleologiczną dyskursu jest działanie językowe polegające na ujawnianiu struktur semantycznych źródłowych (powrót do rzeczy) leżących u podstaw konceptualizacji tekstowych niesionych przez kody językowe – znakowe lub kody estetyczne (inne systemy znaków). Oznacza to, że kulturowy dyskurs edukacyjny winien być układem kontaktowym, i obejmować: język jako dialekt kontaktowy nauczyciela i ucznia (uczniów) i teksty (użyte w dyskursie) jako dialog kontaktowy (teksty kultury istotne kulturowo z możliwością różnorodnych ich odczytywań). System ten, z punktu widzenia lingwistyki edukacyjnej, oznacza włączanie się do kultury poprzez nabywanie kompetencji dyskursywnej – kontekstualizacyjnej. Z punktu widzenia lingwoedukacyjnego, jest to uruchamianie wszystkich kompetencji językowych: *gramatyczno-leksykalnej, komunikacyjnej, kulturowej i aksjologicznej*, zaś z punktu widzenia lingwistycznego oznacza łączenie warstwy językowej i tekstowej o charakterze *meta* w jednolite ramy analityczne ciągu, który w przypadku kulturowo nacechowanego dyskursu edukacyjnego tworzą: 1) język jako system, 2) tekst jako system i 3) dyskurs jako system. W tym ostatnim występuje słownictwo tematyczne wartości: poznawczych, etycznych i estetycznych, teksty (z)integrowane, znaczenia negocjowane i modelowane kulturowo w odróżnieniu od terminów i znaczeń tzw. naturalnego modelu lingwistycznego (Kruszewski 1967: 140; Dressler 1990: 75–98). Dla dyskursu edukacyjnego we współczesnej szkole i dla kształcenia sprawności językowych szczególnie istotna jest płaszczyzna leksykalna, a w niej nabywanie słownictwa tematycznego związanego zarówno z leksyką naturalną, w funkcji samorzutnego oznaczania (np. *zwierzęta, rośliny* itp.), jak i z tzw. kulturowymi (słownictwo *biblijne, mitologiczne* itd.). Umożliwia to ustalenie słownictwa wspólnego, będącego w centrach tematycznych (słownictwo naturalne) i słownictwa rzadkiego (słownictwo kulturowe), które w szkole łączy się z zagadnieniem wyuczalności języka. Z badań empirycznych słownictwa tematycznego (prowadzonych przez mnie w latach 1995–1996 w szkołach krakowskich) wynika, że spraw-

ność mówienia zapewnia słownictwo wspólne, a sprawność języka mówcy-słuchacza słownictwo rzadkie. To drugie jest zwykle „niesione” przez edukacyjny dyskurs kulturowy.

Gramatyka kulturowego dyskursu edukacyjnego będzie więc zbiorem elementów:

- a) *intertekstowych* (międzytekstowych), które wiążą różne teksty,
- b) *interkodowych* (międzykodowych), które wiążą różne kody językowe (systemy języka),
- c) *intersemiotycznych*, które wiążą różne systemy znakowe (kody estetyczne),
- d) *intratekstowych* (wewnątrztekstowych), które wiążą składniki subtekstowe,
- e) *intrasyntagmatycznych* (wewnątrzzdaniowych), które wiążą składniki tego samego tekstu (semantyczne, syntaktyczne, linearne etc.) lub tego samego zdania (kongruencja semiczna),
- f) *intrajęzykowych*, które dotyczą danego języka w ogóle i równocześnie są spójnością tekstową oraz spójnością ekstrajęzykową, zakładająca wiedzę pozajęzykową.

W ramach przyjętej teorii, metody badawczej i sposobów egzemplifikacji systemowość języka, tekstu i dyskursu ujmowana poprzez cechę łączliwości (od a-f) oznacza, że: język to łączenie struktur, tekst – to łączenie sensów uporządkowanych w struktury tekstowe, zaś dyskurs – to łączenie tekstów uporządkowanych w struktury tematyczne. Wszystkie te właściwości ujawnia kulturowy dyskurs edukacyjny, a opisuje i postuluje, jako wymogi dla edukacji „tekstologii komunikacyjnej”, lingwistyka edukacyjna. Wykorzystuje ona w tym celu dwa rodzaje wiedzy, tj. 1) praktyczną wiedzę lingwistyczną uzyskaną z innej wiedzy lingwistycznej oraz 2) praktyczną wiedzę lingwistyczną uzyskaną drogą empiryczną z obserwacji dyskursów: dzieci, uczniów i studentów (T. Rittel 2003: 51–73).

Dla lingwistyki edukacyjnej jako nauki diagnozującej i przewidującej rozwój języka ucznia, otrzymujemy zatem kontekst diagnostyczny języka i tekstu. Chodzi w nim o to, CO i JAK budować?, by usprawniać i mieć na ten temat wiedzę jasną. Z rozważań na temat „tekstologii komunikacyjnej” – dyskursywnej wynika, że badania diagnostyczne mogą być prowadzone:

a) na powierzchni tekstu (tekstów) jako: rozumienie struktur gramatycznych, integrowanie informacji zawartej w różnych zdaniach tekstu, wnioskowanie typu łączenie informacji;

b) poza powierzchnią tekstu jako: wzbogacanie informacji zawartej w tekście, wnioskowanie typu opracowanie informacji;

c) w kulturowym dyskursie edukacyjnym jako: świadomość rozumienia kultury, przekład znaków ikonicznych na kod językowy i odwrotnie, odczytywanie kodów językowych i pozajęzykowych z tekstu, umiejętność wartościowania tekstów literackich, kulturowych, symbolicznych jako kształcenie zintegrowane, budowanie rzeczywistości symbolicznej w języku ucznia; docieranie do interpretacji prawdopodobnych i nieprawdopodobnych, aż do krańców możliwości

interpretacyjnych, por. łańcuchy intertekstowe z możliwością rozpoznania „relevantnej izotopii semantycznej” u *Greimasa* (1979) oraz „zwracanie się” tekstów na siebie w antynomicznej, synonimicznej czy też hierarchicznej konceptualizacji treści, a także wyczuwanie indywidualnych różnic stylu itd.

Dla uzupełnienia dodam, że w kulturowym dyskursie warto zwrócić uwagę na odrębność języka kobiet, o czym pisał już Cycero (*De Oratore* III 45), w słowach L.L. Crassusa:

Equidem cum audio socrum meam *Laeliam* – *Facilius* enim mulieres incorruptum antiquitatem conservant, quod semper, *guae* prima dicicerunt – sed eam sic *audio*, ut *Plautum* mihi aut *Naevium* videar audire.

Zaiste ilekroć słucham mojej teściowej *Lelii*, wydaje mi się, że słyszę *Plauta* albo *Newiusza* (3 w ne), bo kobiety mniej mają okazji do rozmów i przez to, łatwiej Zachowują nieskazoną czystość dawnego języka, której nabyły w młodości (Stabryła 1988: 201).

Z badanych przeze mnie tekstów dawnych autorów troskę o język kobiet wyrażała, jako pierwsza, E. Drużbacka, por. następujące wypowiedzi tej osiemnastowiecznej autorki: „I jam się kiedyś uczyła a. b. c. / Lecz nie pamiętam żebym tak dalece / Z reguł zwyczaju odstępować miała, / Wprzód k. niżli a. w początkach czytała... Człowiek rozumny jest rządcą języka, / Bez woli jego nic z ust nie wynika” (Bobrowicz 1837 t. I, 170, w. 5–8; 171, w. 5–6). Mamy tu naukę alfabetu jako metaorganizatora wypowiedzi, gdzie *k.* jest wartościowane negatywnie. Jest to bowiem „nowe abecadło dam”, w którym litera *k.* została użyta przez Drużbacką eufemistycznie. Wykład o kulturze języka dopełnia u E. Drużbackiej metafora strukturalna CZŁOWIEK ‘rządca języka’ z nawiązaniem biblijnym: *Bóg jako rządcza kościoła* (L V, 184, cytat za *Leopolitą*).

Dodajmy też, że według J. Puźyniny „kultura języka” leży u podstaw „etyki mowy”: „A przecież etyka mowy, pisze autorka, i od tej strony puka do językoznawczego grodu, a przynajmniej do wrót jego podgrodzia: kultury języka” (Puźynina 1997b: 55). W obrębie lingwistyki edukacyjnej, jako językoznawstwa stosowanego, „kultura języka” oparta na właściwościach „etyki mowy”, uwzględniająca poprawność języka jako kodu, jego bogactwo i piękno jako tekstu oraz sprawność funkcjonalną jako dyskursu ze zintegrowaną teorią tekstu, nazywaną tu „tekstologią komunikacyjną” jest dziedziną bezpośrednich zastosowań językoznawstwa w edukacji.

## Bibliografia

### Źródła tekstów

- Anioły. Wiersze polskich poetów z ilustracjami *aniołów*, Poznań 1998, oprac. J. Knatlewska
- Bobowicz J.N., 1837, *Poezje Elżbiety Drużbackiej*, t. I i II, Lipsk
- Cylkow J., 1883, *Psalmy, tłumaczenie i objaśnienia*, Warszawa (równoległe teksty psalmów: hebrajski i polski)
- Duda-Grac J., 2000, *Obrazy prowincjonalno-gminne. Kresy Polski*, Katowice, album
- Gołybard E., 2000, *Źródła mądrości*, Kijów, teksty równoległe: polski i ukraiński
- Leopolda J., 1561, *Biblia to jest Księgi Starego i Nowego Zakonu, na polski język nowo wyłożona*, Kraków
- Leśmian B., 1975, *Poezje*, Warszawa
- Mickiewicz A., 1958, *Pan Tadeusz*, Wrocław, wyd. XI, oprac. S. Pigonia
- Różewicz T., 1967, *Wiersze i poematy*, Warszawa
- Rylski M., 1951, *Pan Tadeusz*, Kijów, tłum. na język ukraiński
- Słowacki J., 1959, *Liryki i inne wiersze*, [w:] *Dzieła*, t. 1, oprac. J. Krzyżanowski, Wrocław
- Stabryła S., 1988, *Rzymska krytyka i teoria literatury*, Wrocław
- Stawecki W., 1999, *Rzeźba*, Galeria BWA „Piwnice”, Kielce

### Słowniki

- Forstner D., 1990, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, Warszawa
- Kopaliński W., 1985, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa
- Kopaliński W., 1990, *Słownik symboli*, Warszawa
- Krzyżanowski J., 1969, *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*, t. I–IV, Warszawa
- Linde S.P., 1807–1814, *Słownik języka polskiego*, t. I–VI, Warszawa [wyd. 2 Lwów 1854–1860]
- Skorupka S., 1995, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1 i 2, Warszawa

### Opracowania

- Ampel-Rudolf M., 1994, *Kolory. Z badań leksykalnych i składniowo-semantycznych języka polskiego*, Rzeszów
- Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa, Zarys problematyki*, Wrocław
- Bańcerowski J., 1982, Pogonowski J., Zgółka T., *Systemy tekstowe*, [w:] *Wstęp do językoznawstwa*, Poznań
- Bartmiński J., 2000, *Współczesny język polski w programie uniwersyteckich studiów polonistycznych*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, red. J. Bartmiński i M. Karwatowska, Lublin, s. 157–169



- Beaugrande R.A., Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, przeł. A. Szwedek, Warszawa
- Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa
- Bieńkowska D., 1999, *Słownictwo i frazeologia Psalterza przełożonego przez ks. Jakuba Wujka (1594)*, t. 1 i 2, Łódź
- Buren P.V., 1983, *Semantyka a nauczanie języka*, [w:] *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, Warszawa, s. 151–182
- Cassirer E., 1977, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury [An Essay on Man, 1951]*, przeł. A. Staniewska, Warszawa
- Cassirer E., 1995, *Symbol i język*, przeł. B. Andrzejewski, Poznań
- Czermińska M., 1977, *Rola odbiorcy w dzienniku intymnym. Problemy odbioru i odbiorcy*, red. T. Bujnicki i J. Sławiński, Wrocław
- Depta K., 1998, *Aktywność słuchacza wobec narracji mówionej*, „*Język Polski*” LXXVIII, z. 3–4, s. 223–230
- Dobrzyńska T., 1992, *Gatunki pierwotne i wtórne. Czytając Bachtina*, [w:] *Typy tekstów. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław, s. 75–80
- Dressler W.U., 1990, *The cognitive perspective of „naturalist” linguistic models*, *Cognitive Linguistic*, 1 (1), s. 75–98
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa
- Fleischer M., 1994, *Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury. Podstawy empirycznych badań tekstów kultury*, Wrocław
- Gajda S., 1999, *Współczesny polski dyskurs naukowy*, [w:] *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Opole, s. 9–19
- Gołaszewska M., 1990, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin
- Greimas A.J., 1979, *Du sens*, Paris
- Greszczuk B., 2000, *Archetypy starotestamentowe w polskich przekładach psalmów. Problemy lingwistyki stosowanej*, Rzeszów
- Grice H.P., 1980, *Logika a konwersacja*, [w:] *Język w świetle nauki*, red. S. Stanosz, Warszawa, s. 85–99
- Grzenia J., 1993, *Założenia opisu pola semantycznego barw w języku polskim*, „*Poradnik Językowy*”, nr 4, s. 159–165
- Gumperz J., 1993, *Culture and conversational inference*, [w:] *The Role of Theory in Language Description*, red. W. Foley, Berlin, s. 193–214
- Heinz A., 1979, *Ewolucja pojęć: systemu (struktury) i formy w językoznawstwie*, [w:] *Opuscula polono-slavica*, Wrocław, s. 113–121
- Herder J.G., 1926, *Myśli o filozofii dziejów [Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 1784–1791]*, przeł. J. Galecki, Warszawa

- Hockett Ch.F., 1961, *Grammar for the Hearer*, [in:] *Structure of Language and Its mathematical Aspects. Proceeding of Symposia in Applied Mathematics*, vol. XII, London, s. 220–236
- Hockett Ch.F., 1968, *Kurs językoznawstwa współczesnego*, przekł. Z. Topolińska, Warszawa
- Ingarden R., 1960, *O dziele literackim*, [w:] *Dzieła filozoficzne*, Warszawa, s. 417–420
- Jakobson R., 1989, *O językoznawczych aspektach przekładu*, tłum. L. Pszczołowska, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka, t. 1, Wybór pism*, Warszawa, s. 372–381
- Jakobson R., 1989, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, tłum. K. Pomorska, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka, t. 2*, Warszawa, s. 77–125
- Jan Paweł II, 1988, *Wiara i Kultura*, oprac. ks. J. Radwan i in., Rzym–Lublin, s. 54–55
- Jodłowski S., 1976, *Zagadnienie miejsca przydawki w wypowiedzeniu*, [w:] *Podstawy polskiej składni*, Warszawa, s. 167–170
- Juszczak S., 2000, *Rola pośredniej komunikacji interpersonalnej w edukacji*, [w:] *Homo communicus*, red. W. Kojs, Katowice, s. 71–83
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków
- Kąkolowicz M., 1997, *Edukacja medialna w szkole ogólnokształcącej*, [w:] *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań
- Kłoskowska A., 1991, *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t. 1*, Wrocław, s. 17–49
- Kłoskowska A., 1996, *Kultura u korzeni*, Warszawa
- Kowszewicz B., 1986, *Idę gorący po tłach pokostniałych – czyli malarstwo w poezji S. Grochowiaka*, „Poezja”, nr 10/11
- Krasoń K., 2000, *Ruch i obraz jako elementy komunikacji literackiej (projekcja, identyfikacja, empatia)*, [w:] *Homo communicus*, red. W. Kojs, Katowice, s. 135–143
- Kruszewski M., 1967, *Wybór pism*, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 138–140
- Krzyszowski T.P., 1998, *Aksjologiczne aspekty metafor*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne*, red. W. Kubiński, R. Kalisz i E. Modrzejewska, Gdańsk, s. 80–97
- Kurczab H., 1992, *Integracja literatury z innymi dziedzinami sztuki*, Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie Seria Filologiczna, z. 9
- Kuryłowicz J., 1987, *Synonimika i kontekst w Zeszytach próbnym Słownika polszczyzny XVI w.*, [w:] *Studia językoznawcze*, Warszawa, s. 500–505
- Labocha J., 1996, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Tekst a styl – kulturowe wzorce obcowania językowego*, red. S. Gajda i M. Bałowski, Opole
- Labocha J., 1996, *Dyskurs jako przekazywanie wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Ritel, Kraków, s. 9–17
- Lewicki A.M., 1993, *Ku człowiekowi jako obiektowi badań lingwistycznych*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t. 2*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 621–623
- Lewicki A.M., 2000, *O nauczaniu językoznawstwa ogólnego na studiach polonistycznych*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, red. J. Bartmiński i M. Karwatowska, Lublin, s. 149–156

- Libura A., 1985, *Metafora potoczna światło – ciemność*, Rozprawy Komisji Językowej LXXI, Wrocław, s. 24–57
- Libura A., 2000, *Wyobrażenia w języku. Leksykalne korelaty schematów wyobrazeniowych: CENTRUM-PERYFERIE i SIŁY*, Wrocław
- Lyons J., 1984, *Semantyka*, przekł. A. Weinsberg, t. 1, Warszawa; t. 2 Warszawa 1989
- Lotman J., 1984, *Struktura tekstu artystycznego*, przekł. A. Tanalska, Warszawa
- Mazur J., 1986, *Organizacja tekstu potocznego. Na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego*, Lublin
- Michalik M., 1999, *Interteksty w organizacji dyskursu, na materialne cierpienia*, „Poradnik Językowy”, z. 5–6, s. 39–45
- Michalik M., 2002, *Definicje językowo-kulturowe domu i szkoły sformułowane przez uczniów szkoły specjalnej*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, Kraków, s. 469–481
- Morszczyńska M., 1998, *Normatywne aspekty dialogu edukacyjnego*, [w:] *Komunikacja, dialog, edukacja*, red. W. Kojs, R. Mrózek, Cieszyn, s. 24–32
- Mrózek R., (red.), 2003, *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, Cieszyn
- Nosal C.S. i Piskorz Z., 1988, *Twórcze przetwarzanie informacji. Teoria i problemy*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” z. 3/4
- Ozdzyński J., 2002, *Formy wypowiedzi w przestrzeni kulturowej*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel i J. Ozdzyński, Kraków, s. 85–108
- Paszowska T., 2000, *Integrująca rola SŁOWA*, Lublin
- Peirce Ch.S., 1997, *Wybór pism semiotycznych*, Warszawa
- Pisarkowa K., 1998, *Pragmatyka przekładu. Przypadki poetyckie*, Kraków
- Polakowski J., Uryga Z., 1978, *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki” t. 69, z. 4
- Polański K., 1993, *Aktualne rozczłonkowanie zdania*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław, s. 30–33
- Praska szkoła strukturalna w latach 1926–1948, 1966*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław
- Przybylska A., 1997, *Światła przedmiotów – mistyka poezji młodzieńczej Karola Wojtyły*, Kraków, s. 89–95
- Puzynina J., 1997a, *Kontekst a rozumienie tekstu*, Biuletyn PTJ, LIII
- Puzynina J., 1997b, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin
- Rittel T., 1992a, *Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa społeczno-moralnego uczniów*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 144, Prace Pedagogiczne XIII, s. 85–109
- Rittel T., 1992b, *Lingwistyka a wyuczalność języka*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 144, Prace Pedagogiczne XIII, s. 59–75
- Rittel T., 1994a, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków, wyd. II
- Rittel T., 1994b, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków

- Rittel T., 1996a, *Struktura treści i mechanizmy semantyczne w kołędach (w kontekście metafory maryjnej)*, [w:] *Z kołędą przez wieki*, red. T. Budrewicz, S. Koziara, J. Okoń, Tamów, s. 253–262
- Rittel T. red., 1996b, *Wprowadzenie*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków, s. 7–10
- Rittel T., 1997a, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków, s. 115–127, wyd. II
- Rittel T., 1997b, *Metafora kulturowa w Panu Tadeuszu A. Mickiewicza*, *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 192, Prace Językoznawcze IX*, s. 193–203
- Rittel T., 1998, *Metafora pejzażowa Mickiewicza (w kontekście słowiańskich przekładów „Pana Tadeusza”)*, *Stylistyka VII*, red. S. Gajda, s. 121–133
- Rittel T., 1999b, *Metafora kulturowa w słowiańskich przekładach „Pana Tadeusza” A. Mickiewicza*, [w:] *Mickiewicz i Kresy*, red. Z. Kurzowa i Z. Cygal-Krupowa, Kraków, s. 293–310
- Rittel T., 2000, *Metafora w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice, s. 30–37
- Rittel T., 2002a, *Odstłanianie sensów metaforycznych w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowicz, Katowice, s. 151–163
- Rittel T., 2002b, *Leksyka nacechowana kulturowo w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, Kraków, s. 233–245
- Rittel T., 2002c, *Metafory światła modelowane Biblią*, [w:] *Gwary dawniej i dziś*, red. S. Cygan, Kielce, s. 157–178
- Rittel T., 2003, *Globalizacja w języku, tekście i kontekście. Ujęcie lingwoedukacyjne*, [w:] *Horyzonty edukacji języka, literatury i kultury*, Cieszyn, s. 51–73
- Rittel S.J., 2000, *Trzy metodologie w relacji do „Trzech kultur”*, [w:] *Kultura–Język–Edukacja*, t. 3, red. R. Mrózek, Katowice, s. 31–45
- Rittel S.J., 2002, *Tekst, dyskurs, kontekst*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, Kraków, s. 71–85
- Skubalanka T., 1995, *O stylu poetyckim i innych stylach*, Lublin
- Skubalanka T., 1999, *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*, Lublin
- Schmidt J., 1971, *Text und Geschichte „Beiträge zur Textlinguistik”*, München, s. 32–51
- Szuman S., 1962, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa
- Ślósarska J., 1995, *Syntagmatyka poetycka*, Warszawa
- Śniatkowski S., 2002, *Definicje językowo-kulturowe w ujęciu lingwoedukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, Kraków, s. 377–397
- Śnieżyński M., 1998, *Jak wychowywać ludzi do słuchania*, [w:] *Słuchacz słowa*, red. W. Przyczyna, Kraków, s. 289–299
- Tokarski R., 1998, *Biała brzoza, czarna ziemia, czyli o miejscu stereotypu w opisie języka*, [w:] *Język a kultura*, t. 12, red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński, Wrocław, s. 124–135
- Tokarski R., 1995, *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Lublin

- Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice
- Waligóra K., 2002, *Zunftsatzung als Textsorte. Am Beispiel einer Abschriftensammlung vom Anfang des 16. Jahrhunderts*, [in:] *Textsorten deutscher Prosa vom 12/13. bis 18. Jahrhundert und ihre Merkmale*, red. Peter Lang, Bern, s. 475–499
- Wierzbicka A., 1984, *Wolność języka czy wolność w języku (Od teorii Sapira do nowego spojrzenia na normę językową)*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 11/12
- Wierzbicka A., 1999, *Znaczenie nazw kolorów i uniwersalia widzenia*, przekł. R. Tokarski, [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa, s. 405–450
- Wierzbicka A., 1999, *Konkluzja: Chromatologia, poznanie i kultura*, przekł. R. Tokarski, [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa, s. 446–449
- Witosz B., *Pojęcie wyboru we współczesnej refleksji tekstologicznej*, „Poradnik Językowy” 1999, z. 5–6, s. 28–39.
- Wunderlich D., 1972, *Probleme einer lingwistischer Pragmatik*, [in:] *Sprache und Gesellschaft*, red. H. Holzer, K. Steinbacher, Hamburg, s. 173–187
- Zdunkiewicz D., 1989, *Teoria implikatur Grice'a a język wartości*, „Poradnik Językowy”, z. 8
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 1998, *Usytuowanie słuchacza w kazaniu*, [w:] *Słuchacz słowa*, red. W. Przyczyna, Kraków, s. 278–285
- Żółkiewski S., 1979, *Kultura, socjologia, semantyka literacka. Studia*, Warszawa

## Cultural educational discourse

### Abstract

The paper deals with an extended description of communication formulating in comparison both with usual educational discourse and disordered logopaedic discourse. Cultural educational discourse is multitextual, processual, and – as a didactic activity – purposeful. It includes communication, reconstruction, and reading meanings of different signal systems. Contextualization of meanings, which depends on building intellectual and emotional discourse community due to adequate „textual choices” and their proper localization (contextual) references, is also discussed in the paper. However, communicational text linguistics discovers that some chosen texts have common interpretation showing ways of comprehension and indicating if meanings included in the texts should be developed and with what texts and contexts. Text in discourse is negotiated (subject matter), transferred from other discourses (re-contextualization), and contextualized from the beginning (building the text). Text features are consisted of conceptualization and recontextualization of subjects with the use of different functional styles and text types.