

Barbara Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*,
Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej,
Kraków 2003, ss. 236

Nie jest sprawą przypadku, że opublikowana ostatnio rozprawa habilitacyjna związanej z Katedrą Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Akademii Pedagogicznej w Krakowie Barbary Guzik podejmuje zagadnienia z pogranicza wielu dyscyplin szczegółowych, które spotykają się na rozległym polu rozważań aksjologicznych. Przywołana tutaj praca wpisuje się harmonijnie w nurt prowadzonych przez środowisko naukowe krakowskiej uczelni badań nad systemem wartości preferowanych przez użytkowników języka polskiego, co więcej – wartości poprzez ten język wyrażanych i hierarchizowanych¹.

W odniesieniu do procesu komunikacji szkolnej autorka konsekwentnie operuje pojęciem dyskursu i czyni to z uwzględnieniem wielorakich konotacji, jakie niesie ów, zaczerpnięty z literatury anglojęzycznej, termin. Posługuje się nim w rozumieniu bliskim temu, które zostało sprecyzowane przez uczestników ogólnopolskich konferencji zorganizowanych przez Zakład Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej

¹ Spośród rozpraw przywoływanych przez autorkę warto tutaj przypomnieć publikacje jej najbliższych współpracowników, np. K. Gąsiorek (*Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków 1991), M. Jędrzychowskiej (m.in. *Cele i treści kształcenia dydaktycznego polonistów – pejzaż aksjologiczny*, [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli. Studia*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1991, s. 47–83; *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996), eadem wraz z B. Myrdzik (*Wychowawcze powinności edukacji polonistycznej a system wartości młodzieży*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, pod red. T.M. Chalowskiej, Z. Golińskiego i Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996, s. 825–839); R. Jedlińskiego (m.in. *Lingwoedukacyjny wymiar wartości deklarowanych przez młodzież klas ósmych*, [w:] *Sprawności językowe*, praca zbiorowa pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 1997, s. 219–235; *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000; *Kulturowe konteksty interpretacji pojęcia „Bóg” przez młodzież piętnastoletnią*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, praca zbiorowa pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002, s. 271–284).

AP w Krakowie², traktując go jako sposób na rozwijanie i doskonalenie procesów myślowych i językowych oraz jako swoisty instrument pedagogiczny ułatwiający przekazywanie i przyswajanie kultury na podstawie zbioru reguł wyspecjalizowanej formy komunikowania³.

Już we wstępie swej pracy B. Guzik zauważa, że zorientowane aksjologicznie wydawnictwa z zakresu pedagogiki zaczęły się ukazywać dopiero wraz z przesunięciem akcentów i zmodyfikowaniem celów przyświecających współczesnej edukacji. Stało się to wtedy, kiedy położono nacisk na podmiotowy charakter ucznia i gdy wyeksponowano obok pożądanej wiedzy, którą musi on posiadać, także system wartości, jaki powinien zostać przezeń zinterioryzowany na drodze aktywnego uczestnictwa w złożonym procesie kształcenia postaw i zdobywania wielorakich kompetencji. Do wspomnianego kierunku badań⁴ przynależą dziś publikacje pracowników naukowych Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej AP w Krakowie, zwłaszcza T. Rittel (która wyodrębniła kompetencję aksjolingwistyczną, stworzyła teorię wyrazu aksjologicznego i promuje od lat prace magisterskie na temat wartości)⁵ oraz J. Ożdżyńskiego⁶ i S. Śniatkowskiego⁷.

B. Guzik świadoma nowych zadań, w obliczu których staje u progu XXI wieku edukacja, zmierza do ukazania sposobu myślenia, wartościowania i zachowań językowych uczniów starszych klas szkoły podstawowej, liceum ogólnokształcącego i studium policealnego oraz studentów polonistyki. Czyni to poprzez analizę 309 tekstów napisanych, przy czym ściśle badawczy charakter mają rozdziały III, IV i V, poprzedzone rozbudowanymi uwagami natury teoretycznej (rozdział I i II).

Pierwszy rozdział (*Procesualno-powinnościowy charakter edukacji, kultury i języka*) przynosi niezbędne ustalenia terminologiczne dotyczące rozumienia kluczo-

² Mowa o konferencjach, które zaowocowały następującymi publikacjami: *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, wyd. II poprawione i poszerzone, Kraków 1997; *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999 oraz *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, praca zbiorowa pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002.

³ B. Guzik, *Powinnościowy...*, s. 37–38.

⁴ Nurt ów tworzą prace cytowanych przez autorkę: J. Puzyniny, A. Wierzbickiej, I. Nowakowskiej-Kempnej.

⁵ Mowa m.in. o publikacjach T. Rittel: *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, wyd. II poprawione i poszerzone, Kraków 1997, s. 115–125; *Wartościowanie w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999, s. 77–87; *Konceptualizacja Dobra i Zła w „Arkadii” E. Drużbackiej (w kontekście rozważań nad wyrazem aksjologicznym)*, [w:] *Studia historycznojęzykowe III*, pod red. K. Rymuta i R.W. Rzepki, Kraków 2000, s. 369–384; *Wartościowanie człowieka w tekstach Elżbiety Drużbackiej*, [w:] *Studia Językoznawcze. Dar przyjaciół i uczniów dla Zofii Kurzowej*, Kraków 2001, s. 275–287; *Cnoty i niecnoty w wierszowanych tekstach E. Drużbackiej. Problem wartościowań*, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*, Folia 6, *Studia Linguistica I*, 2002, s. 331–347.

⁶ J. Ożdżyński, *Modalność i wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999, s. 89–104.

⁷ S. Śniatkowski, *Nabywanie języka wartości w szkolnym dyskursie aksjologicznym*, [w:] *Język w przetrzyszeniu edukacyjnym*, pod red. R. Mrózka, Katowice 2000, s. 43–50.

wych dla toku dalszego wywodu pojęć: edukacji, kultury i języka. Są one precyzowane na podstawie różnorodnych opracowań leksykograficznych, zależności pomiędzy nimi wskazuje zaś autorka w ślad za reprezentantami licznych nauk humanistycznych: filozofii (W. Humboldt), antropologii (F. Boas, E. Sapir, B.L. Whorf), socjologii (B. Bernstein), etnografii i etnologii (B. Malinowski, J.R. Firth) oraz niektórych kierunków współczesnego językoznawstwa: kognitywizmu (J. Bartmiński, R. Tokarski), lingwistyki kulturowej (J. Puzynina, J. Anusiewicz) i lingwistyki edukacyjnej (T. Rittel). Tę część refleksji zamykają postulaty badawcze dotyczące konieczności podjęcia wysiłków zmierzających do analizy konceptualizacji uczniowskich pod kątem użycia preferowanego przez młodzież tzw. powinnościowego języka.

W rozdziale II (*Modelowanie świadomości aksjologicznej uczniów w dyskursie edukacyjnym*) B. Guzik odwołuje się do potocznego oraz naukowego rozumienia terminów: świadomość, modelowanie i wartościowanie, pisze też o potrzebie modelowania świadomości aksjologicznej jako o procesie wyjątkowo złożonym, dynamicznym i rozwijającym się w czasie, który ma szansę zaistnienia w dyskursie lekcyjnym. W świetle zaprezentowanych koncepcji i ustaleń stawia rudymtarne dla całej rozprawy pytania: jak dokonuje się proces wartościowania w edukacji szkolnej oraz jakie sposoby i rodzaje wartościowań można zaobserwować w badanych tekstach. Nadmienić tylko wypada, iż podstawę wspomnianej typologii stanowią wypowiedzi uczniów na temat *ojczyzny*.

W trzecim rozdziale pracy, zatytułowanym *Kontekst kulturowo-powinnościowy człowieka w dyskursie edukacyjnym*, uwaga autorki koncentruje się na uczniowskich konceptualizacjach *człowieka*, współczesnych *wzorców osobowych* oraz *sensu życia*. W centrum zainteresowania stoją dalej wyekscerpowane z badanych tekstów słownictwo i frazeologia. Analiza semantyczna skupiona wokół podstawowych dla języka polskiego leksemów wartościujących (*dobro i zło*) zmierza do pokazania przyczyn i różnic w kształtowaniu się obrazu zachowań typowych dla określonej grupy wiekowej. Ocena kompetencji kulturowej uczniów szkoły podstawowej i liceum jest tutaj przeprowadzona przy użyciu typologii stworzonej przez T. Rittel⁸. Tabelaryczne ujęcie uzyskanych opinii pozwala na konfrontację wypowiedzi ósmoklasistów oraz maturzystów. Dostrzeżone w dyskursie uczniowskim pytania dotyczące granic i rodzajów odpowiedzialności wyznaczają kierunek dalszych dociekań badawczych.

W rozdziale IV autorka na początku daje rozstrzygnięcia w kwestii subtelnych, ale niezwykle istotnych różnic znaczeniowych rysujących się pomiędzy odpowiedzialnością a powinnością. Wypowiedzi uczniowskie skłaniają autorkę dysertacji do wyodrębnienia siedmiu sposobów definiowania pojęcia *odpowiedzialności*, a także wskazywania jej granic i rodzajów, po czym każdy ze sposobów zostaje szczegółowo i trafnie scharakteryzowany na podstawie metodologii z zakresu językoznawstwa (np. teorii metafory czy teorii kognitywistyczne). Uwagi końcowe

⁸ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. II, Kraków 1994, s. 28; eadem, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 134 i 212.

od spostrzeżeń nad przyczynami zróżnicowania konceptualizacji na kolejnych etapach kształcenia prowadzą do pochwały poczynąń dydaktycznych, które wyróżnia systematyczność w kształceniu różnorodnych kompetencji, zwłaszcza kompetencji językowo-kulturowej i kompetencji aksjologicznej.

W ostatnim, piątym rozdziale pracy głos w kwestii postulowanych wartości i ich hierarchii oddaje B. Guzik swoim podopiecznym – studentom polonistyki przygotowywanym do zawodu nauczyciela oraz wykonującym ów zawód studentom studiów zaocznych AP w Krakowie. Uzyskane w dyskursie akademickim opinie i dezzyderaty okazują się być zbieżne z wymaganiami stawianymi nauczycielowi przez współczesne teorie pedagogiczne. Użyte przez diagnozowanych konstrukcje zawierające czasownik modalny (*powinien, musi*) wskazują na wykorzystanie przez nich modelu powinnościowego języka. Wypada w tym miejscu nadmienić, że napawają optymizmem wypowiedzi dyskutantów i preferowane przez nich cechy osobowościowe, którymi winien charakteryzować się każdy nauczyciel poświęcający czas na kształtowanie postaw i budowanie systemu wartości swoich wychowanków.

W końcowych wnioskach B. Guzik przypomina cel wszystkich podjętych zabiegów oraz podnosi rangę języka – podstawowego narzędzia umożliwiającego przeprowadzenie badań diagnostycznych z zakresu aksjologii (i nie tylko!). Można również odnaleźć tutaj komentarz autorki uzasadniającej wybór pojęć poddanych analizie w dyskursie edukacyjnym (*ojczyzna, sens życia, dobro i zło, pojęcie człowieka w zestawieniu z uniwersaliami językowymi dobry i zły, odpowiedzialność*). Nie mniej istotne są jej konstatacje na temat wpływu wiedzy i doświadczenia na wartościowanie, które, jak wynika z toku całego wywodu, ma charakter etapowy. Przeprowadzone badania pokazały również, iż wyznaczniki powinnościowego modelu języka są obecne nie tylko w wypowiedziach nauczycieli, ale również samych uczniów, co podkreśla rolę samokształcenia i samodoskonalenia w procesie zdobywania poszczególnych kompetencji, także kompetencji aksjolingwistycznej.

Należy zatem przyznać, że autorka *Powinnościowego modelu języka w dyskursie edukacyjnym* konsekwentnie zmierza ku wyznaczonemu z góry celowi, język jej wywodu jest klarowny i komunikatywny. Wątpliwości natury lingwistycznej pojawiają się jedynie w odniesieniu do używanego dość często w rozdziale III rzeczownika złożonego *ośmioklasiści*, który występuje obok takich form jak: *czwartoklasiści* (w tym samym rozdziale i w rozdziale następnym), *pierwszoklasiści* i *siódmoklasiści*. Composita powyższego typu fundowane przez liczebnik porządkowy nazywają uczniów klasy oznaczanej przez człon pierwszy, w przypadku motywacji przez liczebnik główny (tu: *osiem*) rodzi się podejrzenie, że mowa o absolwentach ośmiolletniej szkoły podstawowej⁹.

Każdy z rozdziałów książki zawiera na wstępie istotne uściślenia terminologiczne, co umożliwia piszącej przyjęcie określonego stanowiska badawczego, a czytelnikowi znacznie ułatwia lekturę. Autorka koncentruje swoją uwagę na uczniowskich konceptualizacjach kilku zaledwie pojęć, które zostały przez nią dobrane

⁹ *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, pod red. A. Markowskiego, Warszawa 2002, s. 623 i 629.

w sposób gruntownie przemyślany. Trafnie sformułowane tematy wypracowań umiejętnie skłoniły piszących do podjęcia proponowanych zagadnień, pozwalając im wypowiedzieć się w sposób szczerzy, spontaniczny i dość rozległy.

Problematyka wartości i wartościowania zostaje zatem przez B. Guzik ujęta wielostronnie i wieloaspektowo, na interdyscyplinarny charakter rozprawy wskazuje też zróżnicowana i obszerna bibliografia mieszcząca polsko- i obcojęzyczne pozycje z dziedziny pedagogiki¹⁰, psychologii, filozofii, antropologii, socjologii, etyki i oczywiście językoznawstwa. Wspomniana praca jest wolna od wzniosłości i dogmatyzmu wielu koncepcji dydaktycznych, dlatego musi rozczarować się każdy, kto sięga do niej tylko po to, by zaznajomić się z nowymi strategiami kształcenia, aktywizowania czy oceniania młodzieży. Autorka świadoma ważkości podejmowanych zagadnień jednoznacznie mówi o potrzebie rozwijania kompetencji aksjologicznej uczniów przy wykorzystaniu edukacyjnej funkcji języka¹¹, pozostawiając jednak innym szczegółowe rozwiązania metodyczne.

Marceli Olma

¹⁰ Wśród cytowanych prac zabrakło opracowania M. Dudzik, *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego. Wybrane problemy*, Wrocław 1983.

¹¹ Czyni to zresztą w zgodzie z założeniami lingwistyki edukacyjnej, do której wielokrotnie się odwołuje.