

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN

Uniwersytet Łódzki

JĘZYKOZNAWCZY KONTEKST BADAŃ EDUKACYJNYCH

ABSTRACT. Wiśniewska-Kin Monika, *Językoznawczy kontekst badań edukacyjnych* [Linguistic Context of Educational Research]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 415-430. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.24

The article is going to show how the approach to the educational role of language has changed. The emergence of new thinking about language is directly associated with the tendency to shift from objectivity to subjectivity. To make the reconstruction of this change, I will discuss the selected elements of the structuralist theory of language and compile them with elements of the cognitive theory of language; for instance, classic categorization methods vs. natural categorization, taxonomic defining vs. cognitive defining. The proposed comparative analyzes open up space to thinking about the measures that can be taken in order to create conditions conducive to revealing the real development potential of a child in the process of education. Nie naniesiono poprawek

Key words: structuralism, cognitivism, categorization, description of meaning, educational role of language, early childhood education

W niniejszym tekście podejmę próbę zobrazowania językoznawczego kontekstu dociekań edukacyjnych. Umocowanie badań na pograniczu, zgodnie z ideą interdyscyplinarności,

umożliwia ukazywanie związków między szczegółowymi wynikami i budowanie bardziej całościowych, interdyscyplinarnych płaszczyzn wiedzy, uzyskiwanie efektu synergii, płynącego z wzajemnego inspirowania się przez badania wykraczające poza wąskie ramy rozmaitych dyscyplin, oraz tworzenie warunków do autentycznej innowacyjności badawczej¹. Sprzyja też pobudzaniu i formułowaniu nowych hipotez w poszczególnych dziedzinach, wspólnemu opracowaniu zagadnień leżących pomiędzy dyscyplinami².

¹ A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Kraków 2012, s. 9.

² J. Szczepański, *W poszukiwaniu modelu integracji nauk. (Sprawozdanie z dyskusji)*, Studia Filozoficzne, 1975, 4, s. 4.

W konkluzji tej znajduje się wyraźna wskazówka, że problematyka interdyscyplinarności odnosi się nie tyle do burzenia granic między dyscyplinami, co raczej wiąże się z potrzebą tworzenia nowych przedmiotów badania, które zastąpią stare przedmioty³.

Rozważania te mają więc na celu rozpoznanie i wyartykułowanie nowego przedmiotu badania w dziedzinie kształcenia językowego najmłodszych użytkowników języka. Zmiana ta wymaga przeformułowania myślenia o tradycyjnej koncepcji kształcenia językowego (wyprowadzonej ze strukturalistycznego podejścia do języka), za sprawą wychowania językowego (umocowanego w kognitywnej teorii języka). Zamiast diagnoz skupionych na wiedzy o języku (regułach gramatycznych, opisie systemu) i poprawnym ich stosowaniu, proponuje dociekania zogniskowane wokół potencjału językowego i komunikacyjnego dziecka. Aby wykazać odmienności założeń teoretycznych dwóch koncepcji kształcenia językowego, dokonam analizy odmiennych sposobów kategoryzowania (klasycznego *vs.* naturalnego) oraz zróżnicowanych sposobów opisu znaczenia (taksonomicznego *vs.* kognitywnego). Cel tego artykułu jest więc wyraźnie teoretyczny.

Interpretacja rzeczywistości w strukturalistycznej *vs.* kognitywnej teorii języka

Strukturalizm był bez wątpienia najbardziej ekspansywnym kierunkiem w dwudziestowiecznej humanistyce, nie tylko że trwał niemal przez cały XX wiek, ale przede wszystkim ze względu na to, że jego konsekwencje odczuwamy do dziś (w pedagogice chociażby za sprawą szwajcarskiego psychologa-strukturalisty J. Piageta). Rozwinął się pod wpływem impulsów płynących z językoznawstwa strukturalnego (F. de Saussure, R. Jakobson, E. Sapir, B. L. Whorf, L. Bloomfield) i antropologii strukturalnej (teoria C. Levi-Straussa). Nawiązując do językoznawczych korzeni strukturalizmu, należy podkreślić, że od samego początku jego twórca – Ferdinand de Saussure dążył do precyzyjnego określenia przedmiotu badań. Przedmiotem tym nie mogła stać się mowa (*langage*) czy wypowiedź jednostkowa (*parole*) – zróżnicowana, skomplikowana wewnętrznie, „rozdwojona” – jednocześnie indywidualna i społeczna; stała i zmienna historycznie, wymagająca odwołań do wielu różnych dziedzin. Został nim więc uniwersalny i abstrakcyjny system językowy (*langue*). Język został zdefiniowany jako spójny oraz całościowy system wzajemnych powiązań i relacji wszystkich poszczególnych elemen-

³ Za: M.P. Markowskim, w: T. Walas (red.), *O literaturoznawczym profesjonalizmie, etyce badacza i kłopotach z terminologią rozmawiają prof. Teresa Walas, prof. Henryk Markiewicz, prof. Michał Paweł Markowski, prof. Ryszard Nycz i dr Tomasz Kuny*, Wielogłos, 2007, 1, s. 10-11.

tów. Takie wyznaczenie przedmiotu badań wynikało z potrzeby wyłączenia z refleksji teoretycznej zmienności i wieloznaczności oraz stworzenia dyscypliny na mocnych i niewzruszonych podstawach⁴.

Myśl teoretyczna miała charakter dualistyczny – podstawową zasadą konstrukcji systemu języka były opozycje, dostrzegane na różnych poziomach: począwszy od opozycji binarnej określającej różnice dźwiękowe w języku (na przykład, słowa „kot”, „kat” różniły się ze względu na różnice fonemów, a nie ze względu na odsyłanie do określonych klas przedmiotów czy zjawisk), poprzez dualistyczną budowę samego znaku językowego, złożonego z tego co znaczące – *signifiant* (obraz akustyczny) i tego co znaczone – *signifie* (pojęcie ogólne, a nie rzeczywiste przedmioty), a skończywszy na opozycji synchronii i diachronii. Koncentrując się na wewnętrznej organizacji systemu językowego, de Saussure ujmował język z synchronicznego, a nie diachronicznego punktu widzenia (pomijał zmiany języka w czasie).

Teoria strukturalistyczna wyizolowała język od związków z rzeczywistością (od przedmiotów i zjawisk zewnętrznych) oraz z historią, a także od uwikłań społecznych i psychicznych (de Saussure nie interesował się funkcjonowaniem języka w życiu społecznym). Ostatecznie z obszaru zainteresowań został wyeliminowany także jego użytkownik – ludzkie posługiwanie się językiem wynikało wszak tylko z „biernego przyjmowania” ogólnych i uniwersalnych możliwości mówienia zawartych w systemie⁵.

Aspirowanie językoznawstwa strukturalistycznego do naukowej pozytywności rozumiało się ze specyfiką praktyki wytwarzania znaczeń; niezbadana pozostała nieprzenikniona praca umysłu stawiającego opór narzuconemu porządkowi i abstrakcyjnym regułom sprowadzającym język do systemu (struktury) znaków. Uzasadniając przekonania o istnieniu wiedzy pewnej, obiektywnej oraz umożliwiając pełen opis badanego obszaru w kategoriach prawd empirycznie sprawdzalnych, strukturalizm zabrnął w ślepą uliczkę.

Pomostem między językoznawstwem strukturalnym a gramatyką kognitywną była, najbardziej wpływowa w powojennym okresie rozwoju strukturalizmu, koncepcja Noama Chomsky’ego, twórcy „uniwersalnej gramatyki”, czyli ogólnej teorii struktur językowych, a zarazem formalnego modelu wytwarzania wypowiedzi⁶. Zgodnie z założeniami gramatyki transforma-

⁴ A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2007, s. 202-203.

⁵ Tamże, s. 205, 222.

⁶ Wszelkich możliwych, a nie tylko potwierdzonych empirycznie wypowiedzi. Przykładem jest ukute przez N. Chomsky’ego słynne zdanie: „bezbabarwe zielone idee wściekle śpią” – mimo że jest pozbawione sensu to jednak jest poprawne gramatycznie; osoba znająca język (posiadająca kompetencję językową, czyli zdolność do tworzenia zdań oraz ich rozumienia) jest w stanie takie zdanie wygenerować.

cyjno-generatywnej, nieskończony zbiór wypowiedzi językowych miał być tworzony (generowany) za pomocą skończonego repertuaru reguł – operacji dokonywanych na słowniku danego języka. Najważniejszy aspekt wypowiedzi realizuje się poprzez potencjał uniwersalnej i zasadniczo niezmiennej struktury języka, a precyzyjniej – transformacyjno-generatywnej składni. Odkrycie uniwersalnych, wspólnych dla wszystkich języków form miało doprowadzić do zbadania ogólnych własności ludzkiego umysłu.

Szerokie oddziaływanie szkoły Chomsky'ego nieodwracalnie skierowało uwagę na wewnętrzne uwarunkowania procesów poznawczych. Znaczącym rezultatem tego naukowego fermentu była powszechna akceptacja tezy o językowym charakterze umysłu i zgoda, że świadomość jest zawsze świadomością językową. Odtąd język stał się nierozzerwalnie związany z myśleniem, postrzegany jako wytwór i zarazem narzędzie myślenia. Odkrycie naturalnych reguł rządzących językiem umożliwiło dostęp do umysłu, zwłaszcza do jego uniwersalnych struktur poznawczych.

Niepodważalne w dorobku szkoły N. Chomsky'ego okazało się więc ustalenie, że istnienie kompetencji językowej jest właściwością ludzkiego umysłu. Jest to zatem cecha wrodzona, naturalna i uniwersalna. Wewnętrzny mechanizm, który N. Chomsky określił jako LAD (*Language Acquisition Device*), umożliwia zarówno przyswajanie reguł języka, jak i wytwarzanie zgodnych z nimi wypowiedzi.

Pragnienie, aby dociekania te były możliwie obiektywne i skłonność do absolutyzacji twierdzeń doprowadziły jednak do nadmiernej ortodoksyjności oraz skostnienia teorii transformacyjno-generatywnej. W dążeniu do stworzenia systemu doskonałego w swej zamkniętości i abstrakcyjności językoznawstwo spod znaku Chomsky'ego stało się wcieleniem wiedzy ścisłej. Skupione na gramatyce (zwłaszcza mechanizmach składniowych) i przymusach semantycznych (zamykających wytwarzanie znaczeń wyrazów w siatce fonologicznych opozycji i różnic), okazało się jałowe i bezsilne wobec żywiołu języka indywidualnych wypowiedzi.

Generatywne podejście do języka wprawdzie otworzyło nowy rozdział w badaniach nad ludzkim poznaniem, jednakże wyczerpało się jako orientacja teoriopoznawcza. Twierdzenie, że to język rozpatrywany sam w sobie jest prawdziwym przedmiotem językoznawstwa, zyskawszy status kanonu, stłumiło na długo dociekliwość krytyczną. Nadmierny formalizm głównego nurtu generatywizmu zrodził rozczarowanie – zwrot skierowany przeciw orientacji teoriopoznawczej, w której absolutyzacja aspektu składniowego przesłoniła badania nad ludzkim poznaniem. Wypalenie się generatywizmu sprzyjało wyłonieniu się i rozwojowi gramatyki kognitywnej.

Przedstawiciele amerykańskiego językoznawstwa kognitywnego, między innymi George Lakoff, Charles Fillmore oraz Ronald Langacker, których kon-

cepcje ewoluowały od generatywizmu ku kognitywizmowi, zakwestionowali możliwość opisanie procesów konceptualizacyjnych przez zastosowanie zasad formalnej gramatyki⁷.

Zastrzeżenia kognitywistów budziło rygorystyczne oddzielenie autonomicznego językoznawstwa od psychologii, socjologii i etnologii – za sprawą radykalnych założeń teoretycznych, zmierzających do ścisłego rozróżnienia między kompetencją językową i wykonaniem, i to wykonaniem przez idealnego użytkownika języka – wolnego od wszelkich fizycznych i psychicznych niedoskonałości, zawsze posłusznego regułom gramatyki, kierującego się zdrowym rozsądkiem, konsekwentnego i w swoich poczynaniach odpornego na wpływy pozajęzykowego kontekstu wypowiedzi⁸.

W wątpliwość podawali również brak zainteresowania „czynnikiem ludzkim”, traktowanym przez generatywistów jako element wykonania a nie kompetencji – przez co pomijanym w analizach. W związku z tymi zastrzeżeniami, język zaczęli ujmować w szerokim kontekście psychologicznym, socjologicznym i kulturowym. Stworzona przez nich teoria wykazywała ścisłe zależności między językiem a rzeczywistością, czyli między:

- (1) procesami percepcyjnymi (a więc tym, co płynie z bezpośredniego doświadczenia zmysłowego) i procesami konceptualizacyjnymi (które są „doświadczeniem mentalnym”, właściwością ludzkiego umysłu);
- (2) tym co wrodzone (a więc przysługujące organizmowi z samej jego natury) a tym, co nabyte (a więc wniesione przez środowisko);
- (3) światem zewnętrznym a umysłem⁹.

Badacze zmienili więc status języka (język istnieje nie w słownikach, lecz w umysłach jego użytkowników). Język przestaje być postrzegany jako obiektywna struktura z systemem reguł gramatycznych, z wbudowanymi mechanizmami ich stosowania, umożliwiającymi tworzenie zrozumiałych wypowiedzi. Przyjęli, że język (znak językowy) odnosi się do mentalnych reprezentacji rzeczywistości, czyli że relacja między językiem a rzeczywistością jest zawsze upośredniczona poprzez świadomość podmiotu poznającego świat. Aby zrozumieć naturę i mechanizmy języka, należy zatem zrozumieć samą naturę ludzkiego poznania. Wzajemne związki między podmiotem doświadczającym (obserwator, konceptualizator, interpretator i komentator) a kategoriami pojęciowymi i znakami językowymi przedstawiłam na wizualizacji graficznej¹⁰.

⁷ R.W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, California 1987; tenże, *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*, California 1991.

⁸ E. Tabakowska, *Kognitywizm po polsku – wczoraj i dziś*, Kraków 2004, s. 3.

⁹ Tamże, s. 7.

¹⁰ Dla porównania, w klasycznej koncepcji Charlesa Kaya Ogdena oraz Ivora Armstronga Richardsa zobrazowane są relacje pomiędzy trzema elementami semiozy: (1) symbolem (zarazem forma znacząca i jej obraz akustyczny: słowo: sz-k-o-l-a); (2) odniesieniem (po-



Ryc. 1. Model świata pojęć

(źródło: E. Tabakowska (red.), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001, s. 34)

Kognitywiści wykazali, że postrzegając jakiś fragment rzeczywistości, podmiot doświadczający z reguły automatycznie przyporządkowuje go do określonej kategorii. Świat nie jest zatem dla niego wyizolowaną obiektywną rzeczywistością, która istnieje sama w sobie i sama dla siebie. Zostaje natomiast ukształtowany w wyniku podejmowanego przez podmiot procesu kategoryzacji, czyli przez sposób postrzegania, wiedzę, postawy – krótko mówiąc, przez ludzkie doświadczenie. Nie znaczy to jednak, że tworzy na własny użytek jakąś subiektywną rzeczywistość: jako wspólnota zgadzamy się co do naszych intersubiektywnych doświadczeń. Proces objaśniania świata z perspektywy kognitywnej sprowadza się więc do rozpoznania zakorzenionego w języku doświadczenia przeciętnych ludzi, których łączy wspólna kultura i egzystencja. Język jako system znaków musi zatem uwzględniać zarówno człowieka, który odgrywa rolę „konceptualizatora”, jak i świat, jakiego ów człowiek doświadcza.

Taki model świata pojęć i świata języka wyjaśnia, dlaczego różni ludzie odmiennie kategoryzują te same przedmioty i dlaczego zdarza się, że nawet ta sama osoba przyporządkowuje dany przedmiot raz do jednej kategorii, a raz do innej¹¹.

Z rozważań tych wynika, że całkowita obiektywizacja jest praktycznie nieosiągalna, ponieważ obserwator/konceptualizator nigdy nie jest doskonale obiektywny (tzn. nigdy nie potrafi się całkowicie „wyłączyć”), nigdy też nie jest ani absolutnie wszechwiedzący, ani w pełni neutralny i niezaangażowany. Każdy uczestnik komunikacji zawsze obciążony jest uprzednim własnym punktem widzenia, niewidzenia, udawania, zasłaniania, odkrywania, udowadniania racji¹².

jęcie znaczone: pojęcie „szkoły”); (3) przedmiotem (rzecz oznaczana). Zazwyczaj tę triadę wizualizuje się graficznie w postaci trójkąta semiotycznego. Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski *Teorie literatury*, s. 238.

¹¹ E. Tabakowska (red.), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001, s. 33.

¹² R.W. Langacker, *Grammar and Conceptualization*, s. 203-245.

Sposoby kategoryzowania wizji świata (logiczne *vs.* prototypowe)

Powyższe refleksje uruchamiają myślenie wokół pytań: Jakie światy „kryją” się za odmiennymi sposobami kategoryzacji? W jaki sposób wybór modelu kategoryzacji profiluje zróżnicowane spojrzenie na świat? Myślenie o odmiennych sposobach porządkowania doświadczeń domaga się doprecyzowania.

W klasycznym modelu (dominującym w językoznawstwie zarówno w wersji strukturalistycznej, jak i generatywnej) dominowało przekonanie, że proces kategoryzacji ma charakter matrycowy¹³. Kategoryzacja taka, nazywana Arystotelesowską, zakłada, że o przynależności elementu do kategorii decyduje: (1) posiadanie wszystkich cech istotnych (koniecznych i wystarczających); (2) cechy są binarne (obiekt posiada cechę lub jej nie posiada); (3) kategorie mają wyraźne granice; (4) wszystkie elementy danej kategorii są równorzędne¹⁴.

Za sprawą badań kognitywnych rozważania wokół kategorii przeniosły się na grunt psychologii poznawczej. Debatę tę wywołała rosnąca ilość danych empirycznych, które podważają podstawowe twierdzenia klasycznej teorii kategoryzacji. Najbardziej rozległe i systematyczne studia nad prototypami przeprowadziła psycholog Eleanor Rosch. W serii badań eksperymentalnych, w których przedmiotem zainteresowania były między innymi kategorie: MEBEL, OWOC, POJAZD, BROŃ, WARZYWO, NARZĘDZIE, PTAK, SPORT, ZABAWKA, UBRANIE wykazała, że człowiek, aby przypisać obiekt do kategorii, zazwyczaj nie stosuje określonych kryteriów, ale kieruje się podobieństwem do prototypu, a więc tworzy znaczenie oparte na kategoriach naturalnych¹⁵. Aby zbadać strukturę kategorii naturalnych, pytała uczestników eksperymentów o stopień przynależności poszczególnych elementów do danej kategorii (według podanej skali punktowej) oraz o nazwy egzemplarzy w ramach podanej kategorii, a także o nazwy kategorii do podanych egzemplarzy.

Na podstawie przeprowadzonych badań wykazała, że obecne w języku słowa-kategorie uzyskują swój zakres znaczeniowy nie w wyniku arbitralnego ustalania granic kategorii, lecz na skutek dokonywania uogólnień na podstawie przykładów bazowych (tj. prototypowych)¹⁶. Dowiodła też, że

¹³ J. Trzebiński, *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981, s. 13-14.

¹⁴ J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku*, przekł. A. Skucińska, Kraków 2001.

¹⁵ Nie znaczy to jednak, że w przypadku wszystkich pojęć koncepcja prototypowa ma większą siłę wyjaśniającą niż klasyczna: pewna część systemu poznawczego wykorzystuje pojęcia zgodnie z koncepcją klasyczną, inna zaś – zgodnie z koncepcją prototypową.

¹⁶ J.R. Taylor, *Kategoryzacja*, s. 71.

podobne typy efektów prototypowych (*prototype effects*) powtarzały się przy badaniu każdej z dziesięciu wybranych kategorii naturalnych.

Szczególnie wnikliwej analizy dokonał też w *Dociekaniach filozoficznych* filozof Ludwig Wittgenstein¹⁷. Zauważył, że na przykład w definiowaniu kategorii GRA (*spiel*) – wbrew założeniom teorii klasycznej – wykorzystuje się rozmaite elementy niemające wspólnego zbioru właściwości, na podstawie których można by jasno stwierdzić, co jest grą, a co nią nie jest. Kategoria ta opiera się na relacji podobieństwa rodzinnego (*family resemblance*) i jest zależna od stopnia podobieństwa tego przedmiotu do wzorcowego obiektu – prototypu. Nie jest to jednak podobieństwo oznaczające, że każdy element ma wszystkie cechy definicyjne – tak jak w klasycznej kategoryzacji. W obrębie tej kategorii znajdują się zarówno elementy, które ludzie uznają za „dobrych” przedstawicieli, jak i takie, które są uznawane za „gorsze”, co powoduje, że granice tej kategorii są nieostre. Nie umniejsza to jednak jej przydatności w komunikacji.

Krytyczna opinia L. Wittgensteina o możliwości prognozowania przez klasyczną teorię kategoryzacji zakresu znaczeniowego, przynajmniej niektórych potocznie używanych wyrazów, znalazła też potwierdzenie w serii eksperymentów opisanych przez socjolingwistę Williama Labova¹⁸. Z empirycznych badań językowej kategoryzacji naczyń domowych (filiżanek, kubków, misek i wazonów) wyprowadził kilka istotnych wniosków. Po pierwsze, między kategoriami nie zaznaczyła się żadna wyraźna granica – jedna kategoria zdawała się raczej przechodzić stopniowo w drugą. Po drugie, wpływ na kategoryzację wywierała także domniemana zawartość naczyń: każde może być różnie kategoryzowane w zależności od tego, czy pije się z niego kawę czy popija posiłek podczas obiadu. Badacz potwierdził zatem, że atrybuty miewają charakter funkcjonalny (wiążą się z celem użycia naczynia) lub interakcyjny (wiążą się ze sposobem użycia naczynia), czyli wynikają nie z właściwości samego przedmiotu, lecz z funkcji pełnionej przez niego w obrębie określonej kultury. Po trzecie, proces kategoryzacji polega nie na stwierdzeniu, czy kategoryzowany przedmiot ma dany atrybut czy nie, lecz na ustaleniu, na ile wymiary przedmiotu odpowiadają wymiarom optymalnym. To założenie potwierdziły wyniki eksperymentu: badani mieli kłopoty z udzieleniem (w kategoriach arystotelesowskich) odpowiedzi na pytanie: co jest „istotą filiżanki”, równocześnie bez problemu potrafili wyobrazić sobie oraz rozpoznać – jednomyślnie i bez żadnych wątpliwości – prototypową/typową filiżankę¹⁹.

¹⁷ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, przekł. B. Wolniewicz, Warszawa 1972.

¹⁸ W. Labov, *The boundaries of words and their meanings*, [w:] *Analyzing Variation in English*, red. C.-J. Bailey, W.R. Shuy, Washington DC 1973.

¹⁹ J.R. Taylor, *Kategoryzacja*, s. 68-70.

Te rezultaty badawcze pozwoliły kognitywistom sformułować myśl, że na tworzenie kategorii wpływ wywiera nie tylko rzeczywistość oraz istniejące w niej struktury, ale przede wszystkim człowiek (czy grupa ludzi), obciążony osobistym doświadczeniem, dysponujący określonym zasobem wiedzy, uwikłany w kontekst społeczno-kulturowy. W wyniku procesu kategoryzacji porządkuje i dopasowuje do własnych możliwości poznawczych doświadczaną percepcyjnie rzeczywistość przez uwypuklenie pewnych właściwości, pomniejszanie innych i ukrywanie dalších²⁰. W kontekście tych rozważań, Ronald W. Langacker mówi o „okularach” konceptualno-językowych, które człowiek nakłada, kiedy patrzy na świat. Opisuując „architekturę” ludzkiej myśli, warunkującej sposoby poznawania świata przez człowieka, R.W. Langacker dowodzi, że nawet najdrobniejsze procesy poznawcze, a także percepcja bodźców zmysłowych, dokonują się w umyśle, który selekcjonuje bodźce i je scala, doprowadzając do rozpoznania percypanego przedmiotu²¹.

Taksonomiczny vs kognitywny opis znaczenia

Odmienne sposoby opisu znaczenia sprowadzają się do jednej podstawowej różnicy: w naukowym/taksonomicznym opisie odzwierciedlony zostaje związek między znakiem językowym a rzeczywistością, czyli opis sprowadza się do analizy rzeczywistości pozajęzykowej, z wykluczeniem człowieka jako podmiotu interpretującego tę rzeczywistość. Natomiast, w definiowaniu kognitywnym opis prowadzony jest z perspektywy antropocentrycznej. Przyjrzyjmy się bliżej temu rozróżnieniu.

Naukowe, dążące do obiektywizmu podejście, oddalające się od antropocentryzmu, ujawnia się w próbach oddzielenia faktów od ocen oraz w przewadze kontekstu teoretycznego nad praktycznym²². Poznanie naukowe jest bezinteresowne, opis świata służy jego wyjaśnianiu. Systematyzacja uniezależnia się od ludzkiej działalności, staje się abstrakcyjna i uniwersalna. W objaśnieniach dominują elementy wiedzy naukowej a nie potocznej (w tym ujawnia się scjentyzm definicji). Nie uwzględnia się doświadczeniowego chaosu²³ i dąży do zaostrzenia oraz zamykania granic kategorii przez unikanie

²⁰ J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 52.

²¹ R.W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar*; tenże, *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*.

²² J. Maćkiewicz, *Od chaosu do porządku, czyli o pewnym typie kategorii naukowych*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin 1996, s. 248.

²³ K. Bakula, *W stanach dalekich od równowagi: mowa i punkty widzenia*, [w:] *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004, s. 341-342.

synonimii, wieloznaczności, nieostrości²⁴. Naukowe sposoby porządkowania wizji świata z założenia są kompletne, to znaczy tak zbudowane, aby każdy mieszczący się w danej dziedzinie element dał się umieścić w którejś z klas czy podklas. Zdecydowanie dominuje grupowanie oparte na włączaniu i kontraście, dające w efekcie hierarchiczne struktury hiperonimiczno-hiponimiczne.

Alternatywą dla naukowego podejścia jest kognitywny opis znaczenia, w którym analizuje się mentalne wyobrażenie przedmiotu znaczące dla użytkowników języka²⁵. Kognitywny opis znaczenia zorientowany jest więc na rekonstrukcję sposobu rozumienia wyrażen językowych przez podmiot mówiący (*homo loquens*)²⁶, gdyż to z jego punktu widzenia dokonuje się ogląd i ocena rzeczywistości²⁷. Refleksję badawczą nad subiektywnym konstruowaniem znaczeń organizują pytania: jak ludzie rozumieją wyrazy, jak budują pewien model świata, jakie cechy rzeczy i osób zauważają, uwytatniają, stawiają przed innymi, w jaki sposób profilują znaczenia z określonego słownictwa, a także dominujących struktur gramatycznych (składniowych, fleksyjnych i słowotwórczych).

Dominują potoczne (*folk categories*) i naturalne strategie (*natural categories*) porządkowania rzeczywistości²⁸. Zmienia się przede wszystkim punkt widzenia (usytuowanie poznającego świat podmiotu wewnątrz opisywanego fragmentu), stopień obiektywności (ukazywanie subiektywnych spostrzeżeń percepcyjnych podmiotu), czasoprzestrzenna perspektywa poznawcza (zasięg przestrzenny obejmuje najbliższe otoczenie), w opisie bliskich (znanych i potrzebnych) obiektów pojawiają się cechy dostrzegalne „gołym okiem”, a także sposoby porządkowania wiedzy, sfer jej użycia oraz rozumienie rzeczywistości pozajęzykowej („szary człowiek” poznaje świat po to, aby go ośwoić i aby w nim przeżyć, jego sposoby kategoryzowania są nie tyle „dobre do myślenia”, ile „dobre do działania”)²⁹.

Charakterystyczne dla potocznych strategii objaśniania świata jest podejście typologizujące, które rodzi kategorie o szerokim zakresie, niejednolite wewnętrznie, o otwartych granicach. Operowanie otwartym zbiorem pojęć oraz niezależność/samodzielność w doborze kryteriów porządkowania, a także możliwość różnorodnego profilowania, pozwalają tworzyć kategorie

²⁴ J. Maćkiewicz, *Nienaukowy i naukowy obraz morza na przykładzie języka polskiego i angielskiego*, Gdańsk 1991, s. 140-143.

²⁵ J. Bartmiński, R. Tokarski, *Definicja semantyczna: czego i dla kogo? [w:] O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 47-48.

²⁶ J. Bartmiński, *Polifoniczność tekstu czy podmiotu? Podmiot w dialogu z samym sobą, [w:] Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008, s. 161, 163; A. Pajdzińska, *Sposoby uobecniania się podmiotu w tekście, [w:] Tamże*, s. 225-239.

²⁷ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2007, s. 42.

²⁸ J.R. Taylor, *Kategoryzacja*, s. 108, 161.

²⁹ J. Maćkiewicz, *Od chaosu do porządku*, s. 248.

będące zbiorami wzajemnie się niewykluczającymi³⁰. W subiektywnej kategoryzacji potocznej częściej poszukuje się podobieństw niż różnic, łączy prostsze struktury w bardziej złożone, konceptualizuje tę samą sytuację na wiele sposobów, stosuje kategoryzację metaforyczną oraz posługuje stereotypami³¹.

W poszukiwaniu nowej formuły kształcenia językowego

Postulat przełamania schematycznych przeświadczeń determinujących charakter kształcenia językowego, a tym bardziej próba uzasadnienia zmian i określenia kierunku, w którym miałyby zdążać, wymaga silnego umocowania w teorii. „Wrażliwy” z natury organizm, za jaki można uznać każdy model edukacji, nie powinien być poddawany chaotycznym, przypadkowym, czy powierzchownym działaniom naprawczym, choćby w najlepszej wierze. Żadne argumenty za i przeciw nie mogą mieć charakteru ideologicznego, podlegać koniunkturalnym, doraźnym interesom³². Szkoła jednak nie może trwać w postaci zakonserwowanej, nieprzystającej do rzeczywistości, w której działa, a także do zadań, które stawia przed nią dająca się przewidzieć przyszłość. Wydaje się, że szkoła jest „skazana” na permanentne zmiany, ale ze względu na swoje funkcje musi być zanurzona w całym spektrum zmian, jakie się dokonują w dyscyplinach naukowych, zwłaszcza stanowiących najbliższy kontekst dyscypliny macierzystej – pedagogiki i w jej obrębie – dydaktyki.

Zawarte rozważania stanowią próbę zarysowania tej zmiany, ze szczególnym uwzględnieniem przekształceń wynikających z pojmowania edukacji w perspektywie założeń językoznawczych (strukturalistycznych i kognitywistycznych).

Edukacja wyprowadzona z przesłanek strukturalizmu zakłada, że wszystko co zawiera się w obrazie świata i odnoszących się do niego „pojęciach matricowych”³³ da się wyjaśnić, uporządkować i rozgraniczyć, bowiem stoi za tym wiedza pewna, sprawdzalna, osadzona w prawdach i twierdzeniach naukowych, maksymalnie zobiektywizowanych słownikowych objaśnieniach pojęcia.

W opisie języka dominują klasyczne definicje równościowe i zbyt jednoznacznie podporządkowane celom taksonomicznym, to jest naukowej klasyfikacji przedmiotów i zjawisk rzeczywistości. Wyznaczenie pola zna-

³⁰ G. Habrajska, *Kategoryzacja a klasyfikacja – potoczne i naukowe widzenie świata*, [w:] *Językowa kategoryzacja*, s. 230.

³¹ R.W. Langacker, *Grammar and Conceptualization*, Berlin – New York 1999, s. 14-15.

³² B. Śliwerski, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012.

³³ J. Trzebiński, *Twórczość*.

czeniowego odbywa się na zasadzie punktu widzenia nie tego, który leży u podstaw polszczyzny, lecz na zasadzie widzenia specjalistyczno-naukowego³⁴. W przytoczonych definicjach/opisach brakuje elementów charakterystycznych dla wiedzy potocznej. Wiedzę o przedmiotach i stanach rzeczy przekazuje się z użyciem formuły opisu zamkniętego, przy czym definiujący świadomie ogranicza opis do językowo relewantnych cech wystarczających i koniecznych. Dominuje nastawienie wyłącznie na cele poznawcze oraz ujęcie wyników tego poznania w wąski, zamknięty taksonomią system pojęciowy.

W formalnoopisowej orientacji językoznawczej pokutuje bowiem przekonanie, że najważniejszy w edukacji językowej dzieci jest aspekt gramatyczny, formalnoopisowy. W praktyce dydaktycznej wiąże się to z koniecznością wyuczania reguł, wykonywania odtwórczych, powtarzalnych, mechanicznych ćwiczeń, które nie odsłaniają bogactwa języka, nie stymulują aktywności językowej, nie rozwijają językowej inwencji ani nie rozbudzają zainteresowania językiem, nie mają wiele wspólnego z rzeczywistą komunikacją. Ten sposób ujmowania rzeczywistości narzuca myślenie w kategoriach dominacji i zamkniętości: w przestrzeni edukacyjnej pomija się potencjalne sprzeczności w budowaniu obrazu świata, przez co pogłębia się u dzieci wewnętrzne napięcia oraz dezorientację poznawczą i etyczną³⁵. W dyskursie edukacyjnym nie ma bowiem miejsca na wyrażanie własnych interpretacji; pozostając w kręgu ujęć taksonomicznych, nie tworzy się przestrzeni do konfrontowania dwóch wizji świata: tej podlegającej racjonalistycznym i opisowo-klasyfikującym konstrukcjom, z powstającą w indywidualnym procesie poznawczym³⁶. Miejsce żywego, spontanicznego języka dziecka zajmuje szablon usprawiedliwiany kultem poprawności i lękiem przed utrwaleniem błędów lub wykształceniem złych nawyków. Edukacja językowa, która powinna pełnić funkcję podstawowego czynnika socjalizacji, staje się polem sztucznych manewrów, oderwanych od rzeczywistych potrzeb i zdarzeń komunikacyjnych³⁷. Uczeń poznaje więc język od tej strony, która jest potrzebna naukowemu opisowi struktury, chociaż już bez trudu posługuje się językiem ojczystym w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Zadania szkolne i domowe uczeń „odrabia” – uzupełnia, definiuje, ale pracy tej nie kojarzy z doskonaleniem własnego mówienia i pisanie. Komunikacja sprowadzona zostaje do wyuczalnych zachowań językowych, które służą przede wszystkim kontrolowaniu odtwarzanej wiedzy. Szkoła nie rozwija opanowanej w naturalnych warunkach socjalizacji

³⁴ J. Bartmiński, *Językowe podstawy*.

³⁵ M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

³⁶ E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach do klas początkowych*, Gdańsk 2013.

³⁷ D. Klus-Stańska, *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] *Literatura un kultura: proceess, mijedarbiba, problemas*, red. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.

umiejętności porozumiewania się, pomija zajmowanie się językiem na poziomie tekstu. Pytania kierujące procesem recepcji tekstów nastawione są na odtworzenie treści³⁸.

Zasadnicza zmiana wyprowadzona z teorii procesów poznawczych przez kognitywizm zaowocowała koncepcją wychowania językowego³⁹. Wychodzi ona od naturalnej ludzkiej potrzeby mówienia i porozumiewania się, na ważne i ciekawe dla uczniów tematy, poprzez praktykę interpretowania świata. Traktując język jako narzędzie uniwersalne, które rozwija się w procesie edukacji, skupia się na aspekcie wykonawczym, pragmatycznym (*parole*), zostawiając wiedzę o systemie języka (*langue*) na późniejsze etapy kształcenia. Szczególnego znaczenia nabiera podtrzymywanie i stałe aktywizowanie w klasie szkolnej naturalnego zainteresowania językiem, który pozwala oswajać świat, i kreacyjnej, zabawowej postawy wobec niego.

Koncepcja *wychowania językowego* organizuje się wokół aktów mowy, tworzenia wypowiedzi (tekstu) w sposób zindywidualizowany, ze świadomością intencji, sytuacji i celu, a także mocy twórczej języka, którą uruchamia zaangażowany użytkownik języka. Szczególnego znaczenia nabiera poznawczy wymiar języka. Język przestaje być wyodrębnionym obiektem uczenia się, a staje instrumentem myślenia i środkiem komunikacji w konkretnych sytuacjach edukacyjnych, które wprowadzają ważne dla dziecka konteksty i uwzględniają wiedzę osobistą uczniów⁴⁰.

Aktywność językową w tej koncepcji zawsze wiąże się z konkretną sytuacją komunikacyjną, więc nabywanie kompetencji komunikacyjnych jest rezultatem wyzwanej potrzeby językowego reagowania z użyciem różnych rejestrów i funkcji języka. Punktem wyjścia czyni określony rytm działań:

(1) obserwacja gotowej wypowiedzi, analiza, interpretacja zaobserwowanego, (2) poddawanie wypowiedzi transformacjom, „próbowanie” języka, (3) scalanie wyników obserwacji i prób, wyciąganie wniosków. Takich, jakie jest w stanie wyprowadzić dana klasa, konkretni uczniowie. Tylko to, co samodzielnie wyinterpretowane, może się stać intelektualną własnością ucznia⁴¹.

Zwraca uwagę przede wszystkim na procesualny charakter uczenia się – stopniowe, subiektywne otwieranie się znaczeń w wyniku indywidual-

³⁸ D. Klus-Stańska, *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009.

³⁹ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

⁴⁰ Tamże; Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014; W. Martyniuk, *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, Nowa Poliszczyzna, 1999, 1; H. Mrazek, *Komunikacyjny model nauczania*, Nowa Poliszczyzna, 1998, 1.

⁴¹ Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość*, s. 206.

nie doświadczanego – przeprowadzanego na różne sposoby – kategoryzowania, profilowania i wartościowania. Uczenie się nie ma więc charakteru mechanicznego, a wiedza nie ma postaci gotowej, skończonej. W dydaktyce szczególnego znaczenia nabierają sposoby dziecięcego pojmowania „przedmiotu mentalnego”, bowiem najmłodsi użytkownicy języka „noszą” w swojej świadomości słownik umysłowy (*tacit knowledge*)⁴², umożliwiający im właściwe rozumienie usłyszanego wyrazu czy zdania przez odesłanie do wiedzy powiązanej z danym wyrażeniem⁴³. Równie ważne stają się dziecięce „eksplikacje”, które mają formułę otwartą⁴⁴, to znaczy szczegółowo określają nie tylko utrwalone w systemie językowym typowe cechy i funkcje przedmiotu/obiektu⁴⁵, ale też uwarunkowane kulturowo cechy konotacyjne. Tak rozumiana definicja dziecięca postrzegana jest jako zindywidualizowane opowiadanie świata zakorzenione w racjonalności potocznej⁴⁶. Wizja świata osadzona w racjonalności potocznej sprzyja wyrobieniu w sobie gotowości do rozpatrywania sytuacji z różnych punktów widzenia. Wiedza potoczna odznacza się tym, że ujmuje rzeczywistość w wielu jej aspektach, preferując pragmatyczne, a nie teoretyczne podejście. Ma swoje źródło w innej postawie (pragmatycznej i zdroworozsądkowej) niż naukowa (teoretycznopoiznawczej). Ważne stają się te elementy, które są odzwierciedlone w świadomości przeciętnych użytkowników języka – elementy istotne z punktu widzenia funkcjonowania tych wyrazów w języku polskim.

W obliczu tych rozważań rodzą się zatem pytania: w jakiej mierze pedagodzy, świadomi tych rozbieżności, są podatni na przemiany, plastyczni i zdolni do zmiany przedmiotu badań? W jakich warunkach przebiegają i czy zawsze stają się realne osiągnięcie zainicjowanych procesów zmiany? Jak można wyjaśniać znane zjawiska tak zwanego oporu przed zmianą?⁴⁷ Podjęta problematyka nasuwa refleksje o głębokie podstawy nieuniknionych zmian rzeczywistości szkolnej i gotowość do tworzenia nowych przedmiotów badania. Szkoła bowiem nadal zdaje się nie dostrzegać całego splotu dokonujących

⁴² K. Korzyk, *Prawda w konwencjonalnych metaforach języka polskiego. Preliminaria*, [w:] *Nazwy wartości: studia leksykalno-semantyczne*, t. 1, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993, s. 112..

⁴³ R. Grzegorzczakowa, *Znaczenie wyrażań a wiedza o świecie*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 77-78.

⁴⁴ R. Tokarski, *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji*, [w:] *Językowa kategoryzacja*, s. 101.

⁴⁵ J. Bartmiński, *Językowe podstawy*, s. 47-48.

⁴⁶ B. Boniecka, *Definicje i eksplikacje dziecięce*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin 2001, s. 159-174.

⁴⁷ M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5 – *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.

się przeobrażeń kulturowych⁴⁸. Koniecznością jest zatem rozpoznanie napięć i uwikłań, które pogłębiają rozdźwięk między zinstytucjonalizowaną edukacją, ściślejszym tradycyjnym kształceniem językowym, a niepowstrzymanymi zmianami w otoczeniu kulturowym szkoły, w którym współczesny uczeń funkcjonuje. Zaproponowana zmiana przedmiotu badań otwiera przestrzeń do myślenia o tym, jakie środki można podjąć, by w procesie kształcenia pojawiły się warunki do wydobycia rzeczywistego potencjału językowego dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Bakuła K., *W stanach dalekich od równowagi: mowa i punkty widzenia*, [w:] *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2007.
- Bartmiński J., *Polifoniczność tekstu czy podmiotu? Podmiot w dialogu z samym sobą*, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008.
- Bartmiński J., Tokarski R., *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Boniecka B., *Definicje i eksplikacje dziecięce*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin 2001.
- Boniecka B., Grabias S., *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, Lublin 2007.
- Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2007.
- Chmielewski A., Dudzikowa M., Grobler A. (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Kraków 2012.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5 – *Codziennność w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.
- Grzegorzczukowa R., *Znaczenie wyrażań a wiedza o świecie*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Habrajska G., *Kategoryzacja a klasyfikacja – potoczne i naukowe widzenie świata*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczukowa, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Hołówka T., *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986.
- Klus-Stańska D., *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, red. R. Rinkevica, Daugavpils 2007.
- Klus-Stańska D., *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014.

⁴⁸ B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.

- Korzyk K., *Prawda w konwencjonalnych metaforach języka polskiego. Preliminaria*, [w:] *Nazwy wartości: studia leksykalno-semantyczne*, t. 1, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993.
- Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008.
- Labov W., *The boundaries of words and their meanings*, [w:] *Analyzing Variation in English*, red. C.-J. Bailey, W.R. Shuy, Washington DC 1973.
- Langacker R.W., *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, California 1987.
- Langacker R.W., *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*, California 1991.
- Langacker R.W., *Grammar and Conceptualization*, Berlin – New York 1999.
- Maćkiewicz J., *Nienaukowy i naukowy obraz morza na przykładzie języka polskiego i angielskiego*, Gdańsk 1991.
- Maćkiewicz J., *Od chaosu do porządku, czyli o pewnym typie kategorii naukowych*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Maćkiewicz J., *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
- Martyniuk W., *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, Nowa Poliszczyna, 1999, 1.
- Mrazek H., *Komunikacyjny model nauczania*, Nowa Poliszczyna, 1998, 1.
- Pajdzińska A., *Sposoby uobecniania się podmiotu w tekście*, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008.
- Szczepański J., *W poszukiwaniu modelu integracji nauk. (Sprawozdanie z dyskusji)*, *Studia Filozoficzne*, 1975, 4.
- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.
- Tabakowska E. (red.), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001.
- Tabakowska E., *Kognitywizm po polsku – wczoraj i dziś*, Kraków 2004.
- Taylor J.R., *Kategoryzacja w języku*, przekł. A. Skucińska, Kraków 2001.
- Tokarski R., *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Trzebiński J., *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981.
- Walas T. (red.), *O literaturoznawczym profesjonalizmie, etyce badacza i kłopotach z terminologią rozmawiają prof. Teresa Walas, prof. Henryk Markiewicz, prof. Michał Paweł Markowski, prof. Ryszard Nycz i dr Tomasz Kuny*, *Wielogłos*, 2007, 1.
- Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, przekł. B. Wolniewicz, Warszawa 1972.
- Zalewska E., *Obraz świata w podręcznikach do klas początkowych*, Gdańsk 2013.