



Colloquium 4(40)/2020
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: 10.34813/36coll2020

JĘZYK JAKO MEDIUM POZNAWCZE – EDUKACJA JĘZYKOWA

Language as a cognitive medium – language education

Anna Wasilewska
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
a.wasilewska@amw.gdynia.pl
ORCID: 0000-0002-4077-47-35

Streszczenie

W artykule zadaję pytanie o miejsce edukacji językowej w skomplikowanych procesach dochodzenia jednostki do rozumienia świata. Odpowiedź wymaga integracji wiedzy z różnych dziedzin nauki. Odwołuję się m.in. do teorii lingwistycznych, psycholingwistycznych, socjologicznych, psychologicznych, chociaż opisuję je z perspektywy pedagogicznej. Prezentuję rodzaj modelu w opisie językowego funkcjonowania człowieka, ukazując poszczególne sfery poznawcze we wzajemnych zależnościach. Dla przejrzystości opisu sprowadzam te relacje do trzech sfer, które zostały wyodrębnione przez Jürgena Habermasa – świata przedmiotowego, podmiotowego i sfery intersubiektywnej. Na tym tle przyglądam się wczesnej edukacji językowej. Zwracam uwagę na znaczenie sfery intersubiektywnej dla kształtowania się obrazu świata w edukacji języka ojczystego oraz języka obcego.

Słowa kluczowe: dziecko, język, edukacja językowa, znaczenia.

Abstract

In this article, I pose a question concerning the place of language education in the complex processes of an individual's coming to understand the world. The answer requires integration of knowledge from various academic fields. I refer to linguistic, psycholinguistic, sociological and psychological theories, among others, although I describe them from a pedagogical perspective. I present a type of model in the description of human linguistic functioning, portraying individual cognitive spheres in mutual dependencies. For the sake of descriptive clarity, I reduce these relations to three spheres as distinguished by Jürgen Habermas – the objective world, the subjective world, and the intersubjective sphere. Against this background, I examine early language education. I focus on the importance of the intersubjective sphere in shaping of the world image in the mother tongue and foreign language education.

Keywords: child, language, language education, meanings.

Wstęp

Współczesna myśl psycholingwistyczna pozwala zakładać, że język jest swoistym medium poznawczym dla jednostki. Namysł nad tą tezą wymaga odwołania się do teorii wyjaśniających proces konceptualizacji znaczeń w umyśle jednostki oraz opisu zależności mechanizmów poznawczych od społeczno-kulturowych doświadczeń jednostki. I tu pojawia się splot skomplikowanych relacji między czynnikami tego procesu, takimi jak: człowiek (z jego jednostkowymi właściwościami poznawczymi), język, społeczeństwo, kultura i rozumienie rzeczywistości. Ta niejednoznaczna materia wymaga swoistego uproszczenia na rzecz przejrzystości wywodu, zatem sięgam do myśli Jürgena Habermasa, który wskazał współzależność świata przedmiotowego, podmiotowego i sfery intersubiektywnej (Habermas, 1979, s. 67) w procesie poznawania rzeczywistości. Niezależnie od tego, który z tych trzech „światów” będzie opisywany – zawsze odsyła do pozostałych. W moich rozważaniach „świat przedmiotowy” rozumiem jako rzeczywistość doświadczaną, „świat podmiotowy” stanowi perspektywa jednostki doświadczającej, natomiast „świat intersubiektywny” – sferę znaczeń wypracowaną przez wspólnotę (społeczność).

Relacja świata przedmiotowego, podmiotowego i sfery intersubiektywnej przedstawiona w postaci nachodzących na siebie sfer może jednocześnie, w uproszczony sposób, prezentować poznawcze funkcjonowanie człowieka w świecie. Człowiek stanowi sferę podmiotową, wobec tego perspektywa doświadczającego podmiotu może być symbolizowana jako koło w centrum. Najszersze koło symbolizuje poznawaną rzeczywistość – to sfera przedmiotowa. Między tymi sferami pośredniczy strefa intersubiektywna. To przestrzeń społeczno-kulturowa oraz świat znaków symbolicznych dla znaczeń wypracowanych przez daną wspólnotę kulturową. To właśnie sfera intersubiektywna mieści w sobie język i to w tej przestrzeni funkcjonuje poznawczo człowiek. Pojawia się pytanie o miejsce edukacji językowej w tym złożonym świecie relacji między światem podmiotowym a światem przedmiotowym.

Sfera podmiotowa, czyli miejsce języka w rozwoju poznawczym człowieka

Człowiek od pierwszych chwil życia jest „zanurzony” w języku – już w łonie matki, w ostatnich tygodniach ciąży odbiera dźwięki świata, w tym m.in. melodię języka ojczystego. Wtedy także powstają określone nawyki percepcyjne, uwrażliwiające na specyficzne, charakterystyczne dźwięki mowy ojczystej. Zaczynają się tworzyć pierwsze „matryce” odczytywania świata, które w dalszej drodze życia pozwalają na odbiór różnych znaków symbolicznych, w tym języka ojczystego. Ludzie wokół dziecka mówią, a słowa niosą znaczenia wraz z gestem, mimiką i emocją. W ten sposób zaczynają się kształtować kompetencje językowe i komunikacyjne, a za nimi – rozumienie rzeczywistości. W tym złożonym procesie punktem zwrotnym jest pojawienie się tzw. teorii umysłu, tj. uświadomienie sobie odmiennego punktu widzenia rzeczywi-

ści innych osób („on/ona wie co innego niż ja”). Jest to swoista postać rozumienia, kształtująca się około czwartego roku życia¹, która polega na zdolności do wnioskowania o stanach umysłu innych ludzi. Ten mechanizm poznawczy opiera się na wyobrażeniach, dlatego nazywany jest „czytaniem w myślach” lub „mentalizacją”, a w literaturze psychologicznej najczęściej stosuje się skrót ToM (Dunbar, 2014, ss. 65–67).

Procesy tworzenia i rozumienia wypowiedzi są badane i opisywane przede wszystkim w obrębie psycholingwistyki rozwojowej. Początkowo (w pierwszej połowie wieku XX.) ramy badań psycholingwistycznych wyznaczał strukturalizm amerykański oraz panujący w psychologii behawioryzm, a perspektywa opisu kształtowania kompetencji językowych zmieniła się dopiero za sprawą pierwszych publikacji Noama Chomsky’ego (Chomsky, 1959), który poddał krytyce pogląd o języku jako zbiorze nawyków nabywanych w sposób odtwórczy. Koncepcja gramatyki generatywnej tego badacza otworzyła pole badań nad problemem kształtowania się obrazu języka w umyśle w procesie rozwoju jednostki. Ta teoria opisuje specyficznie ludzkie zdolności człowieka do tworzenia nieskończonej liczby zdań i rozumienia zdań uprzednio nigdy nie słyszanych przez dziecko, w oparciu o skończoną liczbę reguł. Podkreślony jest przede wszystkim twórczy charakter nabywania umiejętności językowych. Świadomość gramatyki języka otaczającego dziecko kształtuje się intuicyjnie, jest to wiedza nieformalna.

W poszerzających się kontaktach społecznych dziecko doświadcza użycia języka, co przyczynia się do budowania świadomości morfologii systemu językowego. Język dziecka nie jest niekompletną wersją języka dorosłych, ale zawsze spójnym systemem reguł, chociaż różniący się od systemu języka dorosłych. W każdej fazie rozwoju języka obraz systemu językowego w umyśle dziecka stanowi spójną całość (Smoczyńska, 1987, s. 95). W tak rozumianym systemie języka dziecka błędy są przejawem twórczego przetwarzania informacji językowych (poszukiwania prawidłowości w tworzeniu wypowiedzi), a rozwój kompetencji językowych polega na ciągłym przekształcaniu relacji w systemie (obrazie języka), w procesie „przybliżania” się do poprawności językowej. Każde dziecko dochodzi do tej poprawności nieco inną drogą, ponieważ selekcja reguł i kategorii włączanych do własnego obrazu języka rządzi się z jednej strony przydatnością komunikacyjną, a z drugiej – względami konstrukcyjnymi. Stąd, jak wskazuje Magdalena Smoczyńska, systemy językowe poszczególnych dzieci są różne (Tamże, 98). Tym, co umożliwia komunikację dziecka z innymi, jest pokrywanie się pewnych obszarów systemu oraz występowanie ogólnych zjawisk strukturalnych właściwych dla danego języka. W języku konkretnego dziecka mogą pojawić się „wykolejenia” (błędy) w zastosowaniu określonych zasad, np. słowotwór-

¹ Już dziecko dziewięciomiesięczne zdaje sobie sprawę z innego punktu percepcji przedmiotu przez innych, co przejawia się zwracaniem uwagi dziecka na obiekt wskazywany gestem przez drugą osobę.

czych, stąd zabawne dla dorosłych neologizmy dziecięce, które są jednak dla uczestników komunikacji zrozumiałe, chociaż „nieprawidłowe”. Dziecko jest konstruktorem własnego języka, który samodzielnie, w codziennym doświadczeniu odbioru i tworzenia własnych wypowiedzi, pogłębia swoją świadomość morfologiczną języka. Formalna edukacja językowa rozpoczyna się w placówkach edukacyjnych, ale należy mocno podkreślić, że dziecko wchodząc do szkoły ma już w znacznym zakresie ukształtowany obraz systemu językowego we wszystkich aspektach – fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym i semantycznym.

Jakie jest miejsce edukacji językowej w dalszym rozwoju kompetencji językowej dziecka? W odniesieniu do tak zarysowanego problemu warto przywołać najważniejsze koncepcje dotyczące procesu nabywania kompetencji językowej przez dziecko, które różnią się zapatrywaniem na rolę poszczególnych czynników procesu uczenia się języka. Z perspektywy edukacji najważniejsze wydaje się definiowanie przebiegu procesu uczenia się języka. Teorie odwołujące się do behawioryzmu zakładają, że uczenie się języka przebiega w sposób odtwórczy, poprzez kopiowanie wypowiedzi z otoczenia, co nie wyjaśnia faktu pojawiania się we wczesnej fazie rozwojowej neologizmów dziecięcych, które ukazują kreatywne przetwarzanie języka. Dlatego teorie oparte na tezie o „kopiowaniu” języka są raczej odrzucane lub traktowane co najmniej nieufnie (Tylor, 2007, s. 6). Natomiast należy zauważyć, że właśnie tezy behawiorystyczne są silnie obecne w edukacji (Klus-Stańska, 2009). Przejawia się to w ofercie zadań szkolnych, mających charakter odtwórczy („powtórz, zapamiętaj, odtwórz”), w nauczycielskiej strategii „poprawnościowej”, w której uczeń nie ma okazji do poszukiwań i błędzenia, a błąd językowy dziecka jest piętnowany.

Zupełnie inne podejście do nauki języka wynika z teorii zapoczątkowanych koncepcją Noama Chomsky’ego, który ujmuje kompetencje lingwistyczne jako umiejętność „naturalną”, pozwalającą jednostce na generowanie dowolnej wypowiedzi na podstawie świadomości morfologii języka (Chomsky, 1982). Kształcenie językowe dziecka w wieku wczesnoszkolnym dotyczy w szerokim zakresie nabywania umiejętności praktycznych (przede wszystkim komunikacyjnych) oraz znajomości nielicznych pojęć z zakresu wiedzy o języku, które ułatwiają kształtowanie tychże umiejętności. Praktyczne kształcenie językowe umożliwia tzw. produktywność języka, na którą już na początku XIX w. zwrócił uwagę lingwista i filozof Wilhelm von Humboldt (Humboldt, 2002), a teoria natywistyczna Chomsky’ego opisuje ją i rozwija. Jest to zdolność każdej osoby do rozumienia i tworzenia nieskończonej ilości nowych zdań – na podstawie poznanych struktur składniowych – w sposób naturalny, czyli bez świadomości stosowanych reguł gramatycznych. Analogicznie można wskazać zdolność rozumienia i tworzenia form fleksyjnych poznanych wyrazów, nawet wówczas, gdy posiada się ograniczony zasób słownictwa, ale tworzy z niego wypowiedzenia. W takim twórczym procesie powstają niedoskonałe i nie zawsze zgodne z poprawnością gramatyczną wypowiedzi, nazywane w psychologii „błędami rozwo-

jowymi”² (Mazurkiewicz-Sokołowska, 2010, s. 98). Przyjęcie tej tezy, jako założenia w budowaniu strategii edukacyjnych, skutkuje zadaniami o charakterze twórczym, w których dziecko może poszukiwać, odkrywać mechanizmy systemu językowego oraz tworzyć rozmaite wypowiedzi. W strategiach twórczych z wykorzystaniem zabawy językiem, odwołujemy się do mechanizmów naturalnego uczenia się języka z etapu przed-edukacyjnego.

„Zanurzenie w języku” uruchamia najpierw intuicyjną, a stopniowo refleksyjną świadomość systemu symbolicznego, a te procesy poznawcze zawsze uzależnione są także od aspektów emocjonalnych i społecznych. Gromadzony potencjał językowy pozwala na generowanie reguł języka, a wiedza i doświadczenia są przetwarzane i włączane w osobistą wiedzę zinterioryzowaną – język staje się narzędziem poznawczym w poznawaniu świata przedmiotowego oraz w funkcjonowaniu w świecie społecznym. Wczesna edukacja może wspierać zarówno rozwój kompetencji językowych dziecka, jak i rozwój poznawczy poprzez organizację zadań, których język będzie osią integrującą. W ten sposób może być realizowana idea „zanurzenia w języku”, która odwołuje się do naturalnych, intuicyjnych mechanizmów poznawczych. Edukacja jest efektem aktywności dziecka w środowisku, również językowym. Traktowanie języka jako instrumentu myślenia i środka komunikacji wymaga zmiany modelu nauczania z tradycyjnego, transmisyjnego na eksploracyjny, który wykorzystuje wiedzę i umiejętności komunikacyjne z jakimi dziecko podejmuje do problemu. Kształcenie językowe występuje podczas realizowania zadań związanych ze stymulowaniem rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i wolicjonalnego dziecka w odniesieniu do wszystkich elementów treści edukacyjnych w klasach młodszych. Język staje się osią integrującą w edukacji wczesnoszkolnej.

Kształcenie językowe towarzyszy zatem wszelkiej aktywności edukacyjnej, szczególnie w obecności mowy eksploracyjnej – mówienia w działaniu. Uruchomienie mowy eksploracyjnej możliwe jest w pracy zespołowej, w której przy rozwiązywaniu zadanego problemu, niezależnie od treści (przyrodniczych, matematycznych czy muzycznych) dzieci wymieniają się pomysłami i omawiają strategie ich rozwiązania. Bariery dla takiej organizacji zadań jest źle pojęty wymóg dyscypliny w klasie, według którego pracować trzeba w ciszy. Cisza z całą pewnością nie wspiera rozwoju kompetencji społecznych i nie służy rozwojowi mowy.

Oprócz kompetencji językowych uczniowie rozwijają także szerokie kompetencje poznawcze, takie jak dostrzeżenie problemu, stawianie hipotez, analizę danych, syntezę i uogólnienie. Tworzenie przez dziecko różnych tekstów, które są niedoskonałe i wymagają „badań”, by zrozumieć, co należy zmienić czy poprawić, powinno stanowić podstawę kształcenia świadomości językowej w klasach młodszych. Bo

² Błędy rozwojowe występują w rozwoju językowym dziecka przez określony czas bez względu na poprawianie, kary i nagrody.

w edukacji językowej na tym etapie kształcenia chodzi właśnie o wspieranie rozwoju świadomości morfologii języka. I tu uczenie się definicji zasad gramatycznych albo mechaniczne wykonywanie ćwiczeń według schematu – nie mogą być efektywne. Dziecko powinno widzieć sens dochodzenia do poprawności gramatycznej czy ortograficznej własnej wypowiedzi, a będzie to możliwe, jeżeli cel mówienia lub pisania będzie znany i sensowny dla ucznia – gdy na przykład tekst, który pisze i nad którym pracuje językowo, ma być powielony i wydany w gazetce szkolnej. Takie zadania pochodzą z historycznej koncepcji edukacyjnej Celestyna Freineta (Kuźnik, 2015), w której techniki twórcze stanowią także i dziś znakomitą alternatywę dla językowych zadań odtwórczych, niezrozumiałych dla dziecka.

Różne założenia teoretyczne dotyczące przebiegu procesu kształtowania kompetencji językowych manifestują się nie tylko w formach zadań (odtwórczych czy twórczych) oraz organizacji zadań (indywidualne, w ciszy czy w zespołach eksploracyjnych). Najpełniej różnice między podejściem behawiorystycznym a lingwistycznym przejawiają się w traktowaniu przez nauczyciela błędu językowego ucznia. Podejście behawiorystyczne wymaga „szukania” błędu i eliminowania go w ćwiczeniach według wzoru. Natomiast podejście odwołujące się do teorii natywistycznych traktuje błąd językowy dziecka jako przejaw poszukiwań poznawczych (intuicyjnych „badań” języka w zabawie). Tu błąd pojawiający się w wypowiedziach ucznia staje się punktem wyjścia do dalszych eksploracji mechanizmów języka w drodze do przybliżania się do poprawności językowej.

Sfera intersubiektywna, czyli miejsce języka w relacjach społecznych

Język jest systemem żywym, otwartym, ponieważ podlega zmianom związanym z potrzebami społecznymi. Uczyć się reguł językowych, to znaczy przyswajać sobie normy kulturowe i społeczne, które mają swoje odbicie w języku. Język rodziny staje się kodem podstawowym dla odbioru wszystkich przekazów językowych, pojawiających się w doświadczeniach dziecka. Staje się swoistą matrycą dla odczytywania świata i konstruowania tożsamości jednostki doświadczającej. Myśl ta nawiązuje do koncepcji socjologicznych, m.in. Karla Mannheima: „Tylko w bardzo ograniczonym sensie jednostka sama z siebie wytwarza sposób mówienia i myślenia, który jej przypisujemy. Mówi językiem grupy, myśli w taki sposób, w jaki myśli grupa” (Mannheim, 1992, s. 2). Jak twierdzi Lew Wygotski, świadomość jest zapośredniczona w świecie poprzez język, zarówno zaś język, jak i świadomość istnieją tylko jako korelaty praktyki społecznej (Balbus, 1980, s. 18).

Michael Halliday twierdził, że dziecko uczy się znaczeń przede wszystkim dzięki informacjom o funkcjonowaniu wypowiedzi w kontekście społecznym (Halliday, 1980). Badania nad rozwojem języka dziecka ujawniają wagę interakcji społecznych w procesie tworzenia wypowiedzi językowych przez dziecko. Zanim dziecko nauczy

się samodzielnie skonstruować cały tekst słowny, współtworzy wypowiedź wraz z bardziej od siebie kompetentnym użytkownikiem języka (Bokus, 1991, s. 43). Badaniami współtworzenia narracji przez dziecko i osobę dorosłą zajmowali się m.in. Shugar, Scollon, Greenfield, McCabe, Peterson. W pracach tych badaczy gromadzi się dowody na zależność rozwoju kompetencji językowej od interakcji społecznych. Badania nad wczesnymi interakcjami werbalnymi i niewerbalno-werbalnymi wśród dzieci obalają tezę Jeana Piageta o egocentryzmie mowy dziecka. Interakcje społeczne stanowią źródło informacji (o stanach rzeczy, wydarzeniach, intencjach ludzi, uczuciach, sposobach wyrażania uczuć i stanów) oraz motywują do nabywania nowych umiejętności werbalnych. Tym samym przyczyniają się do rozwoju kompetencji językowej oraz – szerzej – do rozwoju poznawczego dziecka. Dlatego na wczesnym etapie edukacyjnym nie definicje gramatyczne są ważne, ale umiejętność wykorzystania wiedzy o języku w zachowaniach komunikacyjnych w mowie i piśmie. I tu należy odwołać się także do teorii socjolingwistycznych, uzasadniających zadania, w których pojawiają się autentyczne sytuacje interakcji społecznej. Warto raczej organizować sytuacje dramatyczne, czy zabawy językowe lub tworzenie swobodnych tekstów, niż rozwiązywać abstrakcyjne dla dziecka zadania językowe w oderwaniu od kontekstu komunikacyjnego.

Doświadczenia kulturowe dziecka i zakres jego wiedzy zawartej w języku zależą od środowiska socjolingwistycznego, w jakim się ono wychowuje. W latach sześćdziesiątych, za sprawą badań socjologa brytyjskiego, Basila Bernsteina, pojawiły się kategorie kodów socjolingwistycznych, które wyznaczają pole refleksji łączącej koncepcje lingwistyczne i socjologiczne. Kod socjolingwistyczny w koncepcji Bernsteina jest definiowany jako pewna zasada regulatywna, która rządzi własnościami użycia języka. Kody tworzą swoistą „gramatykę semiotyczną”, kształtowaną przez zasady podziału pracy, władzy i kontroli symbolicznej. Wyznaczają i kształtują orientacje wobec znaczeń ze względu na własności kontekstów komunikowania (Bernstein, 1990, ss. 9–10).

Człowiek jest w rozwoju poznawczym determinowany językiem, a jednocześnie wykorzystuje język w sposób twórczy do funkcjonowania w świecie społecznym. Między społecznością a jednostką zachodzą złożone interakcje, w których pośredniczy język. Ta myśl jest podstawą koncepcji Językowego Obrazu Świata (JOS), która, chociaż swój początek zawdzięcza badaniom lingwistycznym, współcześnie znajduje swoje miejsce także w naukach społecznych (Jedliński, 2000). Podstawą tej koncepcji jest założenie, że każdy język naturalny zawiera w swojej strukturze specyficzny ogląd świata społeczności posługującej się nim. Eduard Sapir reprezentuje pogląd, że za pomocą języka powstają uwarunkowane kulturowo symbole, których znaczenia pozwalają stworzyć myślowy obraz rzeczywistości określonej społeczności (Sapir,

2010). Ta przesłanka prowadzi badacza do hipotezy determinizmu językowego³, wedle której struktury myślowe oraz możliwości mentalne są zdeterminowane przez system danego języka (Fleischer, 2000, s. 48). Wracamy więc do sfery podmiotowej w procesie poznawczym – język ukształtowany społecznie ma wpływ na postrzeganie i interpretację świata przez jednostkę. Inaczej można powiedzieć, że nasz język ojczysty „kieruje” naszym myśleniem.

W nowszych podejściach do problematyki powiązania języka z myśleniem podkreśla się współzależność tych komponentów w rozwoju i funkcjonowaniu człowieka. Tu szczególnie badania neurolingwistyczne ujawniają, że „informacje ściśle językowe i te odpowiadające za funkcjonowanie reszty kognicji stanowią przenikające się nieprzerwanie mechanizmy, które mogą działać zarówno jako odrębne, jak i zintegrowane procesory” (Mazurkiewicz-Sokołowska, 2010, s. 214). Kategorie wypracowane w podejściu kognitywnym okazały się użyteczne dla badań rozwojowych form wypowiedzi dzieci i młodzieży. Celem badań w perspektywie kognitywnej jest ukazanie treści poznawczych utrwalonych w języku naturalnym oraz sposobu strukturywania tych treści w wypowiedzi dziecka (Ozdzyński, 1995). Charakterystyki tekstowych wypowiedzi pozostają w związku z przyjętym przez podmiot punktem widzenia, rodzajem wiedzy o świecie, „wrażliwości” poznawczej, systemem wzorów i wartości, a więc czynnikami należącymi do bazy kognitywnej i kulturowej. Ponadto podkreśla się wzajemne powiązania języka ze światem społecznym i kulturowym jednostki doświadczającej. W tym zakresie perspektywa psychologiczna, socjologiczna czy pedagogiczna pozwala wykorzystać kategorię JOS do badań ujawniających różne aspekty systemu, nie tylko językowego, ale szerzej – kulturowego.

Społeczność tworzy system relacji symbolicznych determinowany przez kulturę, a jednocześnie tworzy samą kulturę. Kultura jest systemem interpretacji rzeczywistości, stanowi symboliczny zapis realnych obiektów świata. W obrębie danej społeczności to samo podstawowe *universum* interpretuje się na różne sposoby, w zależności od konkretnych grupowych interesów. Wiąże się z tym problem dystrybucji wiedzy i narzucania jej interpretacji (wraz ze schematami zachowania) grupom słabszym (np. dzieciom). Ta myśl koresponduje z teorią Pierre’a Bourdieu (Bourdieu, Passaron, 2006, s. 416), który zwraca uwagę na społeczne warunki transmisji wiedzy. Wprowadza on termin „*habitus*” na określenie elementu pośredniczącego między praktykami indywidualnymi i zbiorowymi. *Habitus* jest systemem trwałych „dyspozycji”, kompleksem możliwych odniesień w interpretacji świata. Za pomocą *habitusu* struktury społeczne regulują postępowanie jednostek. W edukacji *habitus* przejawia się i realizuje w postaci przekazów kulturowych udostępnianych dziecku, między innymi takich, jak lektury szkolne czy teksty w podręcznikach. To *habitus* dominującej grupy

³ Hipoteza determinizmu językowego znana jest w literaturze przedmiotu jako teoria Sapira-Whorfa: *Language, Thought and Reality* (Język - Myśl - Rzeczywistość), ponieważ został opracowana przez Edwarda Sapira oraz Beniamina Lee Whorfa.

„kieruje” dostępnością dla dziecka lub jej brakiem określonych tekstów. Należy zauważyć, że społecznie dystrybuowane schematy stanowią jedynie ramę, która pozwala na względnie elastyczne jej traktowanie. Względnie, ponieważ – jak uczy historia kultury – systemy symboliczne nie są „niewinne” (Hauser, 1974). To zawsze przekaz znaczeń uwikłanych w kontekst ideologii, władzy i celów społecznie wypracowanych (Męczkowska-Christiansen, 2010, ss. 25–38). *Habitus* nie podlega dyskursowi, ponieważ funkcjonuje poniżej progu świadomości. Fakt ten ma znaczenie dla namysłu nad celami edukacji – jakie treści niosą przekazy szkolne? Oczywiście należące do dominującego *habitusu*. Jako pierwotna forma klasyfikacji i praktyka orientująca, z jednej strony *habitus* zapewnia poczucie swego miejsca w rzeczywistości społecznej, ale z drugiej – usztywnia interpretowanie świata.

W opisie kultury jako systemu relacji symbolicznych należy sięgnąć do koncepcji Ernsta Cassirera, który odpowiada na pytanie, jakie reguły rządzą formowaniem się poszczególnych treści indywidualnej świadomości, tak aby mogły one się obiektywizować. Sens tworzy się intersubiektywnie poprzez aktywność znakową w obrębie porozumiewającej się wspólnoty. Problem zależności między „subiektywnym” a „obiektywnym” (społecznym) w nadawaniu znaczeń rzeczywistości (rozumieniu świata) wydaje się szczególnie ważny, gdy chcemy opisać relacje między sferą podmiotową, intersubiektywną a przedmiotową.

To w interakcjach społecznie „negocjowanych” znaczeń ustala się pewien ontologiczny kształt rzeczywistości, stąd też słowo „obiektywny” w filozofii Cassirera znaczy zarazem „intersubiektywny”, „komunikowalny”, „społecznie uzgadniany” (Sójka, 1988, s. 46). Koncepcja Cassirera implikuje korelację świadomości ponadjednostkowej ze świadomością indywidualną, o ile ta ostatnia uczestniczy w intersubiektywnej komunikacji kulturowej. „Samo pojęcie komunikacji musi być jednak właściwie rozumiane. Należy widzieć w niej nie tylko tę właśnie rzeczywistość, aktualną komunikację znakową, ale również potencjalną, tzn. samą niejako „komunikatywność” sfery przedmiotowej, będącej rezultatem owego społecznego uzgodnienia” (tamże, s. 47).

Pojęcia związane ze społeczeństwem, tożsamością oraz z rzeczywistością kształtują się subiektywnie w procesie internalizacji, a kształtowanie to przebiega wraz z uwewnętrznianiem języka. Według Bergera i Luckmanna, społeczny proces „cyrkulacji” konstruowania rzeczywistości polega na identyfikacji ze znaczącymi innymi, „z tymi aktorami społecznymi, których definicje sytuacji ustanowione są jako obowiązująca, obiektywna rzeczywistość” (Berger, Luckmann, 1983, s. 208). To, co jest rzeczywiste „na zewnątrz”, nawiązuje do tego, co jest rzeczywiste „wewnątrz”. Rzeczywistość obiektywna może być łatwo „przełożona” na rzeczywistość subiektywną i *vice versa*. Zasadniczym środkiem tego nieustannego tłumaczenia jest oczywiście język. Samo bycie w społeczeństwie oznacza ustawiczną modyfikację rzeczywistości subiektywnej w pewnych obszarach *universum*. Zmiany mogą być przejściowe albo

obejmują dłuższy okres życia jednostki. Czasem dochodzi do zupełnej przemiany, „zmiany światów”, co Berger i Luckmann nazywają „alternacją”. Wiąże się to ze zmianą perspektywy życiowej, egzystencjalnego pryzmatu percepcji świata, z towarzyszącą procesowi zmianę świata języka. Edukacja językowa stwarza przestrzeń zarówno do utrwalania wizji świata, jak i jej poszerzenia, a nawet (jak w edukacji emancypacyjnej) do „zmiany światów”. Wszystko zależy od otwartości nauczyciela na światy znaczeń. To nauczyciel kieruje dystrybucją wiedzy, „zarządza” wykorzystaniem języka w różnych zadaniach poznawczych. Tu świadomość nauczyciela względności „obiektywnych” interpretacji rzeczywistości staje się decydująca. Umożliwienie uczniowi osobistych interpretacji w opisywaniu świata pozwoli nie tylko kształcić kompetencje językowe dziecka, ale także poszerzyć jego potencjał poznawczy.

Dziecko w szkole znajduje się w określonej sytuacji socjolingwistycznej, zupełnie odmiennej od doświadczanej dotychczas. Zmieniają się wszystkie krzyżujące się i wpływające na siebie wzajemnie składniki aktu mowy: uczestnicy (nadawca i odbiorca), przekaz językowy (forma przekazu, kanał, kod, temat). Odbiorcą wypowiedzi dziecka jest głównie nauczyciel, a uczniowie często nie słuchają kolegi. Mówiący na tyle tylko natęży głos, aby dotarł do nauczyciela, a uczeń występuje w roli referującego. Jeśli uznać, że dzielenie się zachowaniem społecznym werbalnym i niewerbalnym stanowi źródło poznania, trzeba też zrewidować tradycyjny pogląd na rolę nauczyciela. Nauczyciel nie może już dłużej występować jako pośrednik pomiędzy wiedzą a uczniem, bowiem rozumienie rzeczywistości jest konstruowane w negocjowaniu intersubiektywnych znaczeń.

Sfera przedmiotowa, czyli relacja człowiek – rzeczywistość poznawana

Poznawanie rzeczywistości przez człowieka zapośredniczone jest językiem, wytwarzanym przez społeczność osadzoną w określonej kulturze. Obszar świata poznawanego za pośrednictwem znaków kulturowych, w tym języka, jest niewspółmiernie większy od poznawanego jedynie w osobistym doświadczeniu. Subiektywno-obiektywne uwikłania procesów społecznego tworzenia rzeczywistości ukazują teorie socjologiczne oparte na koncepcji wielości rzeczywistości. Świadomość jednostki jest determinowana postawą przyjmowaną względem dostępnych obiektów, a owa postawa zależna jest od uwikłania w świat społeczno-kulturowy. Aktywność podmiotu poznającego osadzona w otoczeniu społeczno-kulturowym obejmuje różne konteksty, które sprawiają, że poszczególne jednostki mogą nadać odmienne znaczenia tym samym obiektom. Procesy te sytuują się w określonych kanałach komunikacji międzyludzkiej.

Tu należy przywołać koncepcje socjologiczne dotyczące problematyki rozumienia „realności świata”. Warto zacząć od myśli Williama Jamesa, którego poglądy w tej kwestii Aleksander Manterys uznaje za radykalne (Manterys, 1997, s. 16). Według tej

koncepcji „rzeczywiste” jest wszystko to, co ekscytuje i stymuluje nasze zainteresowanie, dotyczy więc jedynie obiektów uznawanych przez jednostkę za ważne. Rzeczywistość jest zatem postrzegana subiektywnie jako pewne wydzielone z *universum* obiekty dostępne poznaniu ludzkiemu. Według Jamesa istnieje wiele „porządków rzeczywistości”, zaś źródłem wszelkiej rzeczywistości są poznające podmioty, które decydują o wyborze obiektów z „totalnego *universum*” (James, 1970, ss. 293–295). Subiektywność postrzegania świata powoduje, że tworzą się specyficzne „mikroświaty”, stanowiące oddzielne porządki rzeczywistości. Myśl Williama Jamesa dotyczącą wielości rzeczywistości podjął Alfred Schütz, by rozważyć wielorakie socjologiczne implikacje spowodowane relacjami, w jakich pozostają ze sobą rozmaite „regiony rzeczywistości” (Schütz, 1985, ss. 246–248). Dokonana przez Schütza zamiana terminu „mikroświat” na „ograniczony obszar sensu (znaczenia)”, odwołuje się do ustaleń Edmunda Husserla, który twierdził, że obszary rzeczywistości są efektem ustanawiania sensu naszych doświadczeń jako jednostek ludzkich. Kluczowy dla kreowania rzeczywistości jest sposób, w jaki człowiek przepaja sensem swoje doświadczane otoczenie, jakie znaczenia nadaje poszczególnym obiektom rzeczywistości.

Ujęcie języka zaprezentowane przez Ernsta Cassirera (Sójka, 1988) akcentuje podstawową rolę tworzenia obrazu świata, który najpełniej warunkuje codzienny kontakt człowieka z tym, co można nazwać „realnością rzeczy i zdarzeń”, a także i z tym, czym obdarza go wspólnota. Poszczególne pojęcia językowe oznaczają nie tylko swą bezpośrednią treść, lecz symbolizują również całe „językowe widzenie świata”, bez którego praktyka ta nie mogłaby funkcjonować. Człowiek poznaje rzeczywistość poprzez sferę intersubiektywną, którą tworzą wzajemne relacje języka, społeczności i kultury.

„Rzeczywistość z subiektywnego punktu widzenia jawi się więc jako pewien system symboliczny, ujmowany przez jednostkę za pośrednictwem różnych układów odniesienia, sposobów interpretacji przeróżnych domen rzeczywistości, przy czym (...) istnieje wiele różnych poziomów i warstw doświadczenia rzeczywistości” (Manterys, 1997, ss. 46–47). Subiektywny sposób interpretacji doświadczenia wiąże się ze społecznie dystrybuowaną postawą wobec określonego fragmentu rzeczywistości. Zachodzi ustawiczna interpretacja i reinterpretacja, rzeczywistość jest konstruowana, a nie odkrywana. Interpretacja i komunikowanie doświadczenia przebiegają w określonych ramach, uwarunkowanych społecznie. Ramy te tworzy system symboliczny, który dostarcza jednostce wzorców rozwiązań. System symboliczny „zapewnia stałość kompleksu struktur percepcji świata, ujmowanie samego siebie zarówno w kategoriach podmiotu, jak i przedmiotu czy obiektu działań; stanowi jakby scenę, na której możliwa jest komunikacja” (tamże, s. 49). Człowiek doświadcza rzeczywistości nie uświadamiając sobie kulturowych uwarunkowań swoich wrażeń.

Każdy język niesie swój obraz świata, a poznawanie języka ojczystego staje się jednocześnie poznawaniem określonej przez społeczność interpretacji świata. Język

staje się matrycą w konstruowaniu tożsamości jednostki – tożsamości w społeczeństwie, w kulturze, w świecie. W tym kontekście edukacja językowa, szczególnie języka obcego, staje się jednocześnie przekształcaniem obrazu świata (albo tylko ujawnia inny światobraz). Uczucie się języka etnicznego to również – a może przede wszystkim – przyswajanie przez jednostkę językowego obrazu świata. Nie tylko opanowanie słownictwa i reguł gramatycznych, lecz głównie nauka myślenia w tym języku. Stąd biorą się zasadnicze kłopoty z uczeniem się tzw. drugiego języka. „Trudnością podstawową jest nie to, czego się trzeba nauczyć, lecz to, co powinno się, mówiąc językiem obcym, zapamiętać” (Sójka, 1988, s. 119).

Cassirer językowe widzenie świata, *Weltansicht der Sprache*, utożsamia z myśleniem językowym. Nie reguły syntaktyczno-semantyczne, lecz kryjąca się za nimi wizja rzeczywistości są przedmiotem jego badań. Pojawiają się pytania dotyczące rozróżnienia tego, co jest wspólne dla wszystkich ludzi i co można nazwać „uniwersaliami mowy” (Eco, 1996, s. 360). Charles Osgood pisze, że kody różnych języków są jak góry lodowe, których zaledwie niewielka część wystaje ponad wody: pod spodem kryją się potencjały wspólne dla rozwoju wszystkich języków, uniwersalne mechanizmy metafory i synestezji związane ze wspólnymi dla wszystkich ludzi korzeniami biologicznymi i psychologicznymi (Osgood, 1963, s. 322). Edukacja języka drugiego powinna się odwoływać z jednej strony do różnic w językowych obrazach świata między językiem ojczystym a obcym, z drugiej zaś wykorzystywać owe „wspólne” korzenie poznawcze. Dopiero za tymi strategiami w edukacji drugiego języka, jako efekt niejako „wtórny”, ważne stanie się poznawanie reguł gramatycznych i uczenie się „słówek”.

Podsumowanie

Poznawanie rzeczywistości przez człowieka zapośredniczone jest językiem, wytwarzanym przez społeczność osadzoną w określonej kulturze. W codziennym byciu w świecie jednostka doświadcza realności zawsze w sposób intersubiektywny – w ciągłym negocjowaniu znaczeń osobistych (subiektywnych) i znaczeń społecznie ukształtowanych. Różne przekazy symboliczne uwarunkowane społecznie i kulturowo (zarówno ich treść, dostęp do tych, a nie innych, jak i sposób odbioru) stanowią swoisty zbiór informacji, który jest przez jednostkę przetwarzany i włączany w obraz świata w umyśle. Takie twórcze przetwarzanie znaków i znaczeń symbolicznych jest dynamicznym procesem kształtowania się rozumienia świata. Rzeczywistość jest odbierana przez jednostkę jako społecznie i kulturowo zdeterminowany obraz. Język ma charakter funkcjonalny w stosunku do rzeczywistości poznawanej. Stanowi wewnętrzny składnik procesów uczenia się, rozumienia i rozwoju. Jest narzędziem myślenia i środkiem komunikowania. Nauczyciel, organizujący aktywność poznawczą dziecka, ma realny wpływ na to, jak to „narzędzie” będzie wykorzystywane.

Propozycje edukacji językowej w różnych systemach szkolnych różnią się między sobą przede wszystkim przyjęciem założenia o tym, jak człowiek uczy się języka. I tu różnice wynikają z faktu, czy rozwój kompetencji językowych dziecka definiuje się z perspektywy behawioralnej, czy z perspektywy natywistycznej i socjolingwistycznej. W pierwszym przypadku szkolna oferta edukacyjna polega na dostarczaniu uczniowi definicji do zapamiętania i odtworzenia: dziecko ma wykonywać zadania według wzoru oraz przyswajając pamięciowo abstrakcyjne elementy systemu językowego, a nauczyciel szuka błędów. W podejściu tym pomija się poziom świadomości morfologii języka konkretnego dziecka i nie ma tutaj szans na wspieranie jego potencjału poznawczego i językowego. Natomiast podejście natywistyczne odwołuje się do naturalnych mechanizmów twórczego przetwarzania informacji o języku, pochodzących z obserwacji jego użycia w praktyce komunikacyjnej, co pozwala na wykorzystanie potencjału kompetencji językowej z jakim dziecko przychodzi do szkoły.

Edukacja językowa powinna wspierać proces kształtowania się rozumienia świata poprzez odwoływanie się do naturalnych kontaktów społecznych, w których następuje wymiana przekazów symbolicznych, głównie językowych. Zadania kształcenia językowego w takiej perspektywie to jednocześnie zadania badawcze i twórcze, których celem jest dla ucznia zrozumienie i praktyczny.

Relacja: sfera podmiotowa – sfera intersubiektywna – sfera przedmiotowa zawiera w sobie i system społeczny, i świat kultury, które tworzą intersubiektywną sferę znaczeń. Współzależność tych systemów jest opisywana z perspektywy różnych dziedzin nauki i w wielu przywoływanych tu teoriach lingwistycznych, psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych. Jeżeli edukacja językowa będzie się koncentrować tylko na systemie językowym lub na abstrakcyjnie wyodrębnionej relacji „człowiek – język”, to nie zostanie wykorzystany ogromny potencjał poznawczy wynikający ze współzależności wszystkich komponentów funkcjonowania jednostki w świecie.

Rozumienie świata i siebie w świecie nie jest stanem, do którego człowiek dąży, ale dynamicznym procesem – obraz świata jest ciągle na nowo stwarzany. Rozumienie systemu symbolicznego, w tym językowego, jest warunkiem funkcjonowania jednostki w świecie społecznym. Język staje się medium w poznawaniu świata społecznego i świata rzeczy. Jest nie tylko poręcznym narzędziem komunikacji, ale także swoją strategią poznawczą, pozwalającą na „przetwarzanie” informacji w umyśle. W ten system zależności włączona jest edukacja języka ojczystego i języka obcego, stwarzając jednostce doświadczającej wciąż nowe konteksty dla konstruowania obrazu rzeczywistości.

W konkluzjach postuluję organizowanie językowej edukacji dziecka w odniesieniu do naturalnych mechanizmów kształtowania się kompetencji językowych oraz zwrócenie uwagi na kwestie związane z poznawczym funkcjonowaniem jednostki w symbolicznej sferze intersubiektywnej. To właśnie przestrzeń symboli wypracowanych społecznie najpełniej realizuje się w edukacji, co stwarza zarówno możliwości dla poszerzania świata znaczeń dziecka, jak i niesie zagrożenia usztywniania obrazu świata.

BIBLIOGRAFIA

1. Balbus, S. (1980). Wygotski i jego teoria kultury: psychologia, język, sztuka. W: L. Wygotski (red.). *Psychologia sztuki*, przekład M. Zagórska, opracowanie naukowe tekstu, wstęp oraz komentarze S. Balbus. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
2. Berger, L., Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przełożył, słowem wstępnym opatrzył J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
3. Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*, wybrał i opracował Andrzej Piotrowski, przełożył i wstępem opatrzył Z. Bokszański, A. Piotrowski. Warszawa: PIW.
4. Bokus, B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Wydawnictwo Energeia.
5. Bourdieu, P., Passaron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekład E. Neyman. Wydawnictwo Naukowe Warszawa : PWN.
6. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague.
7. Chomsky, N. (1982). *Zagadnienia teorii składni*, przekład I. Jakubczak. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
8. Daszkiewicz, M., Wasilewska, A., Filipiak, E., Wenzel, R. (2017). *Educational Role of Language*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
9. Dunbar, R. (2014). *Nowa historia ewolucji człowieka*, tłumaczenie i wstęp B. Kucharczyk. Kraków: Wydawca Copernicus Center Press.
10. Fleischer, M. (2000). Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstruktywizmu. W: *Język a kultura. Tom 13. Językowy obraz świata i kultura*, pod redakcją A. Dąbrowskiej i J. Anusiewicza. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
11. Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. Boston: Bacon Press.
12. Halliday, M.A.K. (1980). *Uczenie się znaczeń*. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.). *Badania nad rozwojem dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
13. Hauser, A. (1974). *Spoleczna historia sztuki i literatury*, przekład J. Ruszczykówna, posłowie J. Starzyński. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
14. *Humboldt, W. (2002). O myśli i mowie, Wybór pism z teorii poznania*. przekład M. J. Siemek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
15. James, W. (1970). *The of Psychology, tom 2*. New York: Dover Publications.
16. Jedliński, R. (2000). *Językowy obraz świata w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
17. Klus-Stańska, D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
18. Osgood, Ch. (1963). *Language Universals and Psycholinguistics*. W: J.H. Greenberg (Ed.). *Universals of Language*. The MIT Press.
19. Ożdżyński, J. (1995) (red.). *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
20. Mannheim, K. (1992). *Ideologia i utopia*, przełożył J. Miziński. Lublin: Wydawnictwo "Test".
21. Manterys, A. (1997). *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
22. Mazurkiewicz-Sokołowska, J. (2010). *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków: Universitas.
23. Męczkowska-Christiansen, A. (2010). *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem. Problemy Wczesnej Edukacji, 2(12)*.
24. Sapir, E. (2010). *Język: wprowadzenie do badań nad mową*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.

25. Schütz, A. (1985). Don Kichot i problem rzeczywistości, tłumaczyła D. Lachowska, *Literatura na świecie*, 2.
26. Smoczyńska, M. (1987). Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci, W: I. Kurcz, G. Wales Shugar, B. Bokus (red.). *Wiedza a język. Tom 2, Język dziecka*. Wrocław-Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
27. Sójka, J. (1988). *O koncepcji form symbolicznych Ernsta Cassirera*. Seria: Metodologia Humanistyki, redaktorzy serii: Jerzy Kmita, Jerzy Topolski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
28. Taylor, J. R. (2007). *Gramatyka kognitywna*, tłum. E. Tabakowska. Kraków: Universitas.