

Krystyna Duraj-Nowakowa

Poznawanie językowego obrazu świata i ludzi

Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 13, 17-27

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Krystyna Duraj-Nowakowa*

POZNAWANIE JĘZYKOWEGO OBRAZU ŚWIATA I LUDZI

WSTĘP: DYSKUSJA NA TEMAT EPISTEMOLOGICZNYCH PODSTAW PROBLEMATYKI

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie języka dla opisu efektów poznania jako obrazu świata i w nim ludzi. Chodzi nam zarówno o przesłanki naukowego poznawania, jak i poznania dla celów dydaktycznych, czyli tzw. próbnego w toku edukacji (Denek, 2006, s. 41–118). Są one bowiem w procedurze analogicznej. Od punktu widzenia i jego wyrazu językowego zależą rezultaty poznawcze, pozyskiwane studyjnie i/lub empirycznie. Zatrzymajmy tu uwagę na przesłankach wyprowadzanych tylko z metody studium literatury przedmiotu naszych zainteresowań. Przy tym istotne jest podkreślenie, iż szukamy – w analizach i interpretacjach – odpowiedzi na pytanie problemowe o istotę poznania językowego obrazu rzeczywistości wedle preferowanego paradygmatu metodologicznego, który wywodzi się z ogólnej teorii systemów, zwanej systemologią, czyli nauką o systemach (Denek, 1999, s. 9–46; Duraj-Nowakowa, 1992; Duraj-Nowakowa, 1997).

Niniejsze opracowanie autorskie podejmuje próbę rozwiązania zasygnalizowanego w tytule problemu z myślą o przydatności dla pedagogów w naszych pracach poznawczych i dydaktycznych. Autorska wizja – pedagoga i zarazem polonistki – wynika ze specyfiki wybranej metodyki poznania przez studium przypadku na podstawie analizy wyselekcjonowanych celowo materiałów literaturowych. Tekst jest także rezultatem długotrwałych praktyk edukacji w szkolnictwie wyższym i doświadczeń będących skutkiem poznania zarazem dla celów naukowych. Przedstawione wyniki ze znajomością tego piśmiennictwa pozwalają na uogólnienia i wnioski, a nawet postulaty zmian w pedagogice (Denek, 2014).

Przy tym – tytułem już wprowadzenia rzeczowego: teoretycznego i metodologicznego – trzeba zaznaczyć, iż w procesie poznawania języka obserwuje się brak jednoznacznie sformułowanych założeń epistemologicznych, a jeśli już autorzy podejmują takie zadanie, to pozostają najczęściej pod wpływem tez wyłonionych na podstawie jakiejś jednej dziedziny bądź dyscypliny poznania, ujawniając pozostawanie pod wpływami psychologii, socjologii czy pedagogiki. Mankamentem tak określonych

* Akademia Ignatianum w Krakowie.

założeń jest ich jednostronność, trudność w adekwatnym do potrzeb transferze, niełatwe dostosowanie do potrzeb lingwistyki i swoisty eklektyzm epistemologiczny (Zgółka, 1988).

Jeśli metodologię ogólną nauk traktować jako wyraz kultury naukowej, to refleksje metanaukowe o metodologii szczegółowej są wyrazem tej kultury. Samoświadomość metodologiczna ma w przeważającej mierze charakter refleksyjny, właśnie metanaukowy, ponieważ dotyczy pojęć i terminów, definicji i twierdzeń, czyli szeroko rozumianego języka nauki, który sprzyja zdobyciu jej samookreślenia, czyli zbudowania tożsamości (Denek, 2011, s. 119–134). Zatem poziom wiedzy metodologicznej, stopień umiejętności jej stosowania w badaniach naukowych, jakość metodologicznych postaw emocjonalno-motywacyjnych decydują o efektywności poznania rzeczywistości. Nadto nieustające narastanie wiedzy generuje co jakiś czas potrzebę jej nowego uporządkowania, systematyzacji twierdzeń i konieczność weryfikacji, które z hipotez mogą stać się twierdzeniami – a może nawet prawami naukowymi, które zaś pozostają w zawieszeniu, a które będą definitywnie odrzucone jako fałszywe.

Nasze opracowanie pozostaje w związku z potrzebami myślenia o języku współczesnej pedagogiki, który to problem zaliczyć należy do tzw. wyzerowanych, czyli nieobecnych lub za mało obecnych w literaturze podmiotu i przedmiotu poznania naukowego. Tę problematykę w monografii na użytek pedagogiki podejmuje, co jest rzadkością, *egzem-plum* T. Hejnicka-Bezwińska (2008).

WYBÓR PARADYGMATU SYSTEMOLOGICZNEGO DO POZNAWANIA ŚWIATA I CZŁOWIEKA

Szukając rodowodu jednego z nowszych paradygmatów metodologii poznania, odnajduję je w humanistycznym, głównie językoznawczym, rodowodzie paradygmatu systemowości ujęć, czyli podejść poznawczych. Jego powstanie i rozwój odbywały się etapami – najpierw subparadygmatu strukturalistycznego, a potem – strukturalno-funkcjonalnego, czego dowodzą pomnikowe dzieła takich uczonych, jak: F. de Saussure, N.A. Chomsky, R. Jakobson, że przedstawimy nazwiska twórców, uwzględniając chronologię działalności wymienionych autorów (Chomsky, 1982). Tu zaznaczyć trzeba, iż oba subparadygmaty: strukturalistyczny i strukturalno-funkcjonalny – jak okazało się z czasem – stały się zarysem dla prawdziwie wielkiego wzorca poznawania świata i człowieka, jakim okazał się w naszym stuleciu model systemowy. O wielkości, randze i znaczeniu tego paradygmatu naukoznawcy wypowiadają się jako o tak istotnym, iż wymieniają go jako jeden z trzech (M. Bunge) lub jeden z pięciu wielkich modeli poznawania świata (A.J. Bahm) (ich charakterystyki zob.: Duraj-Nowakowa, 2005).

Zainteresowanie naukowe poznaniem mechanizmu i procesu nabywania języka w kontekście osobniczym sięga odległych czasów, o czym zaświadcza wieloletnie prace publikowane przed kilku dziesiątkami lat. Mimo upływu czasu zjawisko to (wciąż raczej osobno niż zespołowo i interdyscyplinarnie oraz całościowo) badają spe-

cjaliści z różnych dziedzin, dyscyplin i subdyscyplin. Nadal postępuje rozdrobnienie poletek poznania i kreowania nowych nazw (por. lingwistykę pedagogiczną), zamiast podejścia interdyscyplinarnego (Duraj-Nowakowa, 2008).

Dlatego w kontekście systemologii dostrzegam najpilniejszą potrzebę kompleksowych badań inter- i multidyscyplinarnych (łącznie, wspólnie, jednocześnie) oraz transdyscyplinarnych (Duraj-Nowakowa, 1996). W tym kontekście zdaję sobie jednocześnie sprawę z trudności, na jakie taki zespół naukowców napotka tu i teraz: w Polsce podlegającej transformacjom ustrojowym; za słabej ekonomicznie, niedofinansowanej nauki; w państwie, którego władze wciąż za mało przejęte są stanem edukacji humanistycznej przyszłych pokoleń Polaków. Prowadziłam bowiem kilkanaście edycji prac zbiorowych, spośród których tylko mniejsza część zdobyła rangę prac rzeczywiście zespołowych.

Zgodnie z kryteriami całościowego systemowego poznawania świata przez wydziałanie ze wszystkich zjawisk tylko takich, które uwzględniają, że:

- system składa się z dających się zidentyfikować elementów;
- pomiędzy różnymi elementami istnieje przynajmniej jedna dająca się zidentyfikować zależność; zaś
- niektóre zależności implikują inne, nowe, wedle zasady tzw. równowagi dynamicznej (Duraj-Nowakowa, 1992).

Systemowość poznawania świata skutkuje właśnie systemowym postrzeganiem także szerszego tła, czyli ludzkiej cywilizacji i kultury. O ile cywilizację pojmujemy jako metodę ustroju życia zbiorowego, to zaznacza się ponadto – co ma swą wagę też dla dydaktyki – nie tylko dla nauk pedagogicznych w ogólności, iż cywilizacja:

- to całość społeczno-kulturowa charakteryzująca się pewnym zbiorem powiązanych ze sobą logicznie i historycznie cech kulturowych;
- jako najmniejsza jednostka, w obrębie której proces historyczny jest zróżnicowany i daje się studiować;
- cywilizacja to złożona całość,
- cywilizacja jako ogół właściwych społeczeństwom cech o wyższym stopniu rozwoju.

Pojęcie cywilizacji w pierwszym rzędzie przywodzi na myśl pewien poziom rozwoju technicznego (rozdziela się cywilizację epoki kamienia i epoki żelaza, a dziś – epoki węgla, ropy naftowej i epoki atomowej), następnie pewną formę kultury (np. cywilizacja grecka), jeśli przyrównamy cywilizację do człowieka, to technika stanowi jej ciało, zaś kultura uosabia jej duszę. Takie podejście do przedstawionych pojęć pozwala na podkreślenie, że edukacja jest istotną częścią cywilizacji i kultury (Marody, 1987).

Natomiast pojęcie edukacji w historii nauki i pedagogiki jest różnie rozumiane i rozmaicie definiowane. Jedni kojarzą je tylko z wykształceniem, inni – szerzej – z wychowaniem w ogólności. Skorzystajmy z sugestii klasyka, gdy zaznaczał, że:

Upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako oznaczającego ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę (Okoń, 1996, s. 64).

Zwykle podkreśla się, że edukacja to szeroko rozumiane wychowanie, ale głównie pod względem umysłowym, wykształcenie, nauka, uczenie się. Może to być również (wciąż pozostająca w rażącej dysproporcji) edukacja szkolna, pozaszkolna, w tym i domowa (Denek, 2012, s. 21–82).

Następny termin dla pojęcia edukacja to przymiotnik „edukacyjny”, który określa się jako dotyczący edukacji, wychowawczy, na przykład nasz polski system edukacyjny. Natomiast termin „edukować” to tyle, co wychowywać, ale głównie pod względem umysłowym, kształcić, uczyć – uczyć się (na przykład: wszechstronnie edukowany; edukowała go ulica.)

Najbardziej szeroką, ale też dawniejszą definicję edukacji znajdujemy w filozofii, gdzie edukacja (przypomnijmy: z łac. *educere* – prowadzić, *educatio* – wychowanie) to czynność kształtowania dziecka i kierowania nim do osiągnięcia wieku dojrzałego. Termin edukacji (już przez swoją etymologię) obejmuje aspekty: intelektualny, psychiczny oraz moralny, podczas gdy uczenie ogranicza się do aspektów intelektualnych wychowania przez pomijanie jego aspektu etyczno-moralnego (Kamińska, 2014, s. 181–270). Dlatego też zasady edukacji zmieniane są w zależności od wyznawanej koncepcji człowieka i jego przeznaczenia, celu działalności życiowej (Didier, 1992, s. 81–82).

Chociaż współczesna cywilizacja, wymagająca specjalistów, dostarcza wiedzy coraz bardziej technicznej i „wyimkowej”, fragmentarycznej, to jednak tylko wychowanie humanistyczne i nauczanie – uczenie się ogólnokształcące może ukształtować całościowo ludzi zdolnych do bezustannego przekwalifikowywania się w miarę nieprzerwanego rozwoju i postępu techniki oraz zachodzących we współczesnym świecie zmian. Celem tak szeroko rozumianej edukacji jest po pierwsze wychowywać, po drugie zaś – przystosowywać do życia w społeczności i po trzecie – kształtować wolny i osobisty osąd, tożsamość osoby, jej wyemancypowanie na podstawie wiedzy etycznej (Rzepa i Frydrychowicz 1988).

Przedstawione definicje przybliżają nas do wyjaśnienia pojęcia edukacji celem rozumienia w poznawaniu świata i człowieka, a także ułatwiają tworzenie modelowych systemów edukacyjnych. Na kształt tych systemów mają wpływ wielorakie czynniki i uwarunkowania związane ze zhierarchizowanymi: nadsystemami edukacji – cywilizacyjnymi i kulturowymi, społecznymi i państwowymi, systemami edukacji i jej podsystemami, na przykład kształcenia i pracy nauczycieli albo edukacji uczniów (Laszlo, 1978).

MODEL POZNAWANIA JĘZYKOWEGO OBRAZU ŚWIATA

Tytułowa kwestia niniejszego tekstu nabiera w tym kontekście i konsytuacji wymiaru dwojakiego. Okazuje się bowiem, iż poznanie świata i człowieka podlega wpływom wzorca naukowego, zaś wzorzec badań naukowych dotyczy poznawania językowego obrazu tego świata. Jeżeli mogłyby one uzyskać postać systemową, to winny wykorzystać od dawna znane teorie o języku jako przedmiocie nabywanej wiedzy – ujmowanym od strony jego użycia, wtopionego w sytuację społeczną i powiązanego z rozwojem poznawczym (Doroszewski, 1982).

Tytułem rzeczowego wprowadzenia zaznaczmy rozumienie tu poznawania i poznania społecznej praktyki edukacyjnej. Obrazowy termin „poznawcze poznanie przez osvajanie świata” jest stosowany w poznańskiej szkole filozoficzno-metodycznej. Podstawy teoretyczne dla takiego myślenia o poznawaniu i poznaniu znajdujemy w teorii kultury Jerzego Kmity (1976). Termin ten koresponduje z traktowaniem nauki jako zjawiska mającego swoje uwarunkowania i skutki społeczne, co pozwala na historyczne ujmowanie ewolucji tożsamości pedagogiki. Współcześnie z terminem „poznanie” wiąże się kilka znaczeń; dla pedagogiki w niniejszym tekście najistotniejsze są dwa:

1. Poznanie i rozumienie jako świadoma czynność uzyskania danych, pozyskiwania informacji, zdobywania wiedzy o jakimś fragmencie rzeczywistości i/lub jego szczegółowym obiekcie. Poznanie może być naturalną czynnością w procesie uczenia się, może też być działaniem celowo zorganizowanym, obejmującym dwie grupy procesów: poznania pedagogicznego oraz poznania dydaktycznego, tzw. próbnego.
2. Poznanie rozumiane jako rezultat poznania, czyli procesu gromadzenia danych, informacji i wiedzy, kodowania ich, przetwarzania i wytwarzania nowej wiedzy.

Sam akt poznania i jego rezultaty mogą być przedmiotem odrębnej czynności poznawczej i tak właśnie swój przedmiot ujmuje epistemologia (teoria poznania).

Wiedza o języku jako instrumencie zarazem i funkcji umysłu, który z natury swej jest kreatywny, generatywny (Kurcz, 1983, s. 41–43) pozwala na twórcze użycie wiedzy pozajęzykowej, czyli wiedzy o świecie, niezależnie od istniejących bodźców, tzn. że za pomocą języka można wyrazić wszystko to, o czym się myśli, i odwrotnie: to, o czym się mówi, może wpływać na dalsze myślenie. Kreatywność poznania zatem tkwi w relacji między językiem a wiedzą o świecie, tkwi ona w ich współfunkcjonowaniu. Nie tylko małe dziecko ma często więcej do powiedzenia, niż może to wyrazić za pomocą dostępnych mu środków językowych. Hipotezą godną weryfikacji byłoby sprawdzenie zasadności oceny tych możliwości, także u naszych studentów i wśród nas – nauczycieli akademickich (Lindsay i Norman, 1984).

W gruncie rzeczy poznawanie językowego obrazu świata i ludzi oznacza wchodzenie w interakcje z tym światem i ludźmi, jako że w toku tych interakcji człowiek poznaje otoczenie społeczne i przyrodnicze. O ile bowiem do niedawna u podstaw badań nad rozwojem społecznym leżało przekonanie o aspołeczności czy presocjalności dziecka, to obecnie – począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku – dziecko uznaje się za „zorientowane społecznie”, co odbywa się na podstawie interakcji z rówieśnikami i dorosłym (Dudzik, 1982; Rittel, 1994b).

Ale poznawanie świata i człowieka nie może odbywać się li tylko za pośrednictwem języka, nawet wówczas, gdy jest on pojmowany dwufunkcyjnie – jako pomagający w stworzeniu obrazu rzeczywistości i modelujący tę rzeczywistość (Pasterniak, 1978). Bowiem w przyjętym kontekście naczelnych idei paradygmatu systemowego tytułowe zagadnienie widać inaczej, który to systemowy punkt widzenia wynika z założeń wybranego wzorca poznania naukowego.

ZASTOSOWANIE SYSTEMOLOGII DO ROZPOZNAWANIA KWESTII JĘZYKOWEGO OBRAZU ŚWIATA

Systemologia jako nauka o systemach – a w węższym zakresie ogólna teoria systemów – oznacza w toku poznawania zjawiska rzeczywistości ich rozpatrywanie kompleksowe z punktu widzenia globalnej organizacji badanych obiektów i ich wzajemnych relacji w procesie funkcjonowania. Systemowe badanie naukowe oznacza stosowanie założeń systemologii i procedury badań systemowych, które polegają na specyficznym pogłębianiu wiedzy o skomplikowanych obiektach, przy założeniu ich całościowości i wzajemnego oddziaływania na inne systemy. Przez system rozumie się przy tym zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, iż tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu (środowisku); system jest splotem elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji (von Bertalanffy, 1984). Istota definiowania systemu tkwi więc nie tylko w wyodrębnieniu elementów systemu i elementów otoczenia, ale identyfikacji istotnych sprzężeń między tymi elementami systemu i istotnych sprzężeń systemu z jego otoczeniem (Duraj-Nowakowa, 1992; Rittel, 1996). Od ponad stulecia określa się ten czynnik jako systemologiczny – przyjmujemy my – pedagodzy, i zarazem my – poloniści.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż w tym kontekście system nie jest prostą sumą elementów, ale stanowi ponadto coś więcej. To coś określa się już nie tylko jako czynnik entelechiczny* i holistyczny oraz systemologiczny (ich specyfikacje i genezę oraz uwarunkowania perspektyw zastosowań por. Pasterniak, 1984). To dzięki nim możemy świat pełniej oglądać całościami.

* Entelechia (grec. *entelechei* – działanie) – filoz. u Arystotelesa – siła (forma) działająca celowo w przyrodzie, urzeczywistniająca to, co jest w materii potencjalne, powodująca np. rozwój (roślin i zwierząt).

Znamy koncepcję myślenia naukowego porównywalnego do czynności sporządzania mapy, wedle której w znacznej mierze teoria do natury ma się tak, jak mapa do krajobrazu. Ale wiedza naukowa, podobnie jak mapa, nie uwzględnia bardzo licznych elementów, co jest przyczyną wybiórczości i innej użyteczności praktycznej (wyrazistości, czytelności etc.). A z taką wybiórczością mamy do czynienia w przebrzmiałym paradygmacie neopozytywistycznym.

To systemologia mogłaby sprzyjać – jednocześnie – jednemu przedstawieniu przez modelowanie mapy rzeczywistości i lepszemu widzeniu rzeczywistości w jej dynamice, złożoności, splocie elementów i detali, relacjach między nimi itp. Zatem w pedagogice warto szukać spotkania nie tylko z krajobrazem, ale i z jego systemową mapą.

Systemowa orientacja myślenia i działania wynika z pewnego przesytu tradycyjnym ujmowaniem nauk o edukacji, także z wyrazistszego odrywania się pedagogiki od jej źródła – filozofii, do której częstsze powroty przez „krytykę rozumu pedagogicznego” obserwujemy dopiero od niedawna w literaturze pedagogicznej. Jest to – prawdopodobnie – jeden z możliwych środków zaradczych na stan równoczesnej stagnacji i kryzysu społeczno-pedagogicznego dekadencjnych lat naszego wieku XX.

Paradygmat systemowy dociera już od dawna (Sarnowski, 1993) do metodyki nauczania literatury. Stąd już blisko, coraz bliżej do metodyki nauczania języka. Albowiem spojrzenie systemowe ponownie wiąże człowieka ze światem, w którym żyje, gdyż w tym ujęciu człowiek ze świata się wyłania jako system, a zarazem – odzwierciedla jego naturę. Człowiek jest częścią – by wyrazić się obrazowo – majestatycznej katedry, której ład i prostotę mimo zawłości szczegółów ogarnąć można jednym spojrzeniem. Wszystkie jej części oddają ducha całości. Systemowy obraz człowieka przedstawia się na tle siedliska kosmicznego, a fenomen człowieka wyprowadza się, odpowiadając na pytanie, skąd pochodzi ludzka świadomość, uczucia, sztuka i język właśnie, jak to ujmował E. Laszlo (1978).

Gdy myśli się o systemowym obrazie świata i człowieka w tym świecie, to wskazuje się głównie na trzy cechy paradygmatu: interdyscyplinarność, szeroki – panoramiczny – horyzont myślowy i multidyscyplinarność.

Zastosowanie paradygmatu systemowego do badań nad kształtowaniem języka może dać – jak się wydaje – nowe rezultaty. Dzięki temu możliwe będzie zerwanie z ograniczonością perspektyw starego modelu poznania pozytywistycznego. Nie będzie to li tylko wybieranie badanych zmiennych przy jednoczesnym pomijaniu całego wachlarza pozostałych zmiennych w liczbie nieskończonej. Nie będzie to poznanie wybiórcze ani fragmentaryczne, cząstkowe. Nie będzie to tylko pozorowany obiektywizm poznania. Nie będzie mowy o nadużywaniu eksperymentu jako metody w naukach społecznych najbardziej miarodajnej, a więc optymalnej. Nie będzie złudzenia reprezentatywności doboru próby badawczej osób, terenów, placówek. Nie będzie przeceniania etapu weryfikacji hipotez w kontekście innych składników procedury. Weźmy na przykład koncepcję dyskursu akademickiego, który jest jednym z akcentów modernizacji procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Zrodziła się

w toku i następstwie prac studyjnych i doświadczeń jej weryfikacji podczas działalności w praktyce dydaktycznej uczelni wyższych. Podkreślić trzeba, iż teoretyczną podstawą jest teoria systemów i teoria dyskursów (Rittel, 1996, s. 15–35; Rittel, 1994a, s. 9–49, 227–304).

Warunki systemowego badania procesu kształtowania języka traktowanego jak system dotyczą podstawowych etapów procedury analiz, m.in.: 1) określenia obiektu poznania jako systemu i jego charakterystykę; 2) analizę struktury i zachowania systemu; 3) projektowanie ulepszeń lub poprawek modelu systemu oraz ich wdrożenie.

Dzięki systemowemu oglądowi procesu kształtowania języka możliwe może się okazać objęcie całego kompleksowego wachlarza zmiennych, tak zależnych, jak i niezależnych. Możliwe będzie poznanie systemów w odróżnieniu od nadsystemów, podsystemów i systemów równorzędnego poziomu organizacji. Możliwa będzie obiektywizacja rezultatów poznania. Dobrane osoby i tereny badań nie będą izolowane, ale dopełniać będą się mozaikowo. Bardziej możliwe do ujawnienia będą twórcze aspekty poznania, zarówno na etapie analizy systemów, jak i otoczenia, sprawdzenia warunków terenowych, charakterystyki systemu, jego istoty i treści, określania relacji między elementami systemu, budowania planu perspektywicznego i przewidywania działania systemu, modelowego eksperymentu i syntezy systemu, tj. analizy interpretacyjnej i wdrożeniowej.

ZAKOŃCZENIE: SZANSE PRZED SYSTEMOLOGICZNYM OBRAZEM ŚWIATA W JĘZYKU

Konkludując bowiem nasze trzy kierunki myślenia w poszczególnych paragrafach tekstu, należałoby postulować w toku kolejnych badań nad językiem uczniów określanie przesłanek teoretycznych i metodologicznych o różnym stopniu nadrzędności, równorzędności, a nawet podrzędności wobec problemu podejmowanego celem poznania empirycznego. Studia nad literaturą naukową winny przecież być ukierunkowane nie tylko na proste sprecyzowanie stanu badań nad danym problemem, nie tylko na problemowy i krytyczny przegląd stanowisk specjalistów, lecz nade wszystko na wybór i charakterystykę przyjętego punktu widzenia. To zaś wymaga osobnego sprawdzenia najpierw w toku realizacji w praktyce badawczej, a potem porównania z rezultatami uzyskanymi wcześniej i weryfikowanymi w działaniu poznawczym i sprawczym, co okazuje się nieproste.

Warto byłoby z punktu widzenia obu dyscyplin – filologii i pedagogiki – na materiale pozyskanym od innych jeszcze autorów, których poglądy znacznie dookreślają tu podjęte wątki, je rozpatrywać, co rekomenduję do osobistych lektur i ich przemyśleń naszym czytelnikom.

Albowiem – wieńcząc tekst adresowany do pedagogów – nie wydaje się, aby tu było wystarczająco możliwe ukazanie rozległych sensów poszukiwania rozwiązań wo-

kół podjętego problemu, dlatego dajmy sobie szansę jeszcze innych powrotów do naszkicowanej problematyki, akcentując taką potrzebę zapełnienia niedosytu nie tylko osobno, ale i może grupowo, a nawet zespołowo, i kiedy indziej.

Pytania o tożsamość naszej dyscypliny naukowej i dydaktycznego poznawania w pedagogice i pedagogiki w ich obrazach językowych uznać trzeba za pierwsze, więc ponadczasowo, nie tylko okresowo ważne, a nawet pilne.

BIBLIOGRAFIA

- Bertalanffy von, L. (1984). *Ogólna teoria systemów. Podstawy. Rozwój. Zastosowania*. Warszawa.
- Chomsky, N.A. (1982). *Zagadnienia teorii składni*. Wrocław.
- Didier, J. (1992). *Słownik filozofii*. Katowice.
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Denek, K. (2006). *Edukacja dziś – jutro*. Leszno – Poznań – Żary.
- Denek, K. (2014). *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*. Sosnowiec.
- Denek, K. (2012). *Filozofia życia*. Poznań.
- Denek, K. (2011). *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*. Poznań.
- Donaldson, M. (1986). *Myślenie dzieci*. Warszawa.
- Doroszewski, W. (1982). *Język, myślenie, działanie*. Warszawa.
- Dudzik, M. (1982). *Kształcenie językowe w szkole*. Wrocław.
- Duraj-Nowakowa, K. (1997). *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (1992). *Teoria systemów a pedagogika*. Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2008). *Podejścia całościowe do pedagogiki. Wybór*. Rzeszów.
- Duraj-Nowakowa, K. (1996). *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*. Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2005). *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*. Kielce.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa.
- Kamińska, W. (2014). *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*. Warszawa.
- Kmita, J. (1976). *Szkice z teorii poznania naukowego*. Warszawa.
- Kurcz, I. (red.) (1983). *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Wrocław.
- Laszlo, E. (1978). *Systemowy obraz świata*. Warszawa.
- Lindsay, P.H. i Norman, D.S. (1984). *Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa.

- Marody, M. (1987). *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pasterniak, W. (1984). *Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie*. Warszawa.
- Pasterniak, W. (1978). Zarys teorii systemowego nauczania literatury. W: W. Pasterniak (red.). *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Zielona Góra.
- Rittel, S.J. (1996). *Dyskurs akademicki*. Rzeszów.
- Rittel, T. (1994a). *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*. Kraków.
- Rittel, T. (1994b). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształtowanie języka*. Kraków.
- Rittel, T. (red.) (1996). *Dyskurs edukacyjny*. Kraków.
- Rzepa, T. i Frydrychowicz, S. (1988). *Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym*. Wrocław.
- Sarnowski, S. (red.) (1993). *Krytyka rozumu pedagogicznego*. Bydgoszcz.
- Zgółka, T. (1988). *Język wśród wartości*. Poznań.

POZNAWANIE JĘZYKOWEGO OBRAZU ŚWIATA I LUDZI

Słowa kluczowe: paradygmat systemologiczny, językowy obraz świata, problemy naukowe i dydaktyczne

Streszczenie: Opracowanie tematyki tekstu, pozostając w związku z potrzebami myślenia o tożsamości i języku współczesnych nauk, w tym pedagogiki i polonistyki, należy do problemów tzw. wyzerowanych, czyli nieobecnych lub za mało obecnych w literaturze podmiotu i przedmiotu poznania naukowego. Autorski tekst zawiera omówienie kwestii, które stanowią jego następujące tezy:

Wstęp: dyskusja o epistemologicznych podstawach problematyki.

1. Wybór paradygmatu systemologicznego do poznawania świata i człowieka.
2. Model poznawania językowego obrazu świata.
3. Zastosowanie systemologii do rozpoznawania językowego obrazu świata.

Zakończenie: szanse przed systemologicznym obrazem świata w języku dla rozwiązywania problemów naukowych i dydaktycznych.

LEARNING ABOUT LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE WORLD AND PEOPLE

Keywords: systemological paradigm, linguistic cognition of world's representation, scientific and didactic problems

Abstract: Deliberations on the main problem of the chapter, expressing the conjunction with the needs to reflect on identity and language of contemporary sciences, like pedagogy and Polish philology, represent so called "null" problems; in other words: problems which are absent or not enough present in the subject literature of scientific cognition. The study presents the discussion of issues, which build following theses:

Introduction: discussion about epistemological foundations of the main problem.

1. Decision to choose a systemological paradigm to learn about the world and a man.
2. A model of linguistic cognition of world's representation.
3. The usage of systemology to interpret the linguistic representation of the world.

Conclusion: systemological linguistic world's representation for solving scientific and didactic problems.