



## LOGOPEDYCZNA PERSPEKTYWA

Sławomir Śniatkowski

### JĘZYK A PRZEKAZYWANIE WIEDZY W DISKURSIE EDUKACYJNYM<sup>1</sup>

#### Streszczenie

Artykuł ukazuje wybrane aspekty relacji język–poznanie w odniesieniu do charakteru wiedzy przekazywanej w dyskursie edukacyjnym. Uwzględnienie zarówno specyfiki procesów poznawczych, jak i uwarunkowań poznania naukowego pozwala lepiej zrozumieć wewnętrzne różnicowanie wiedzy, będącej rezultatem określonych działań edukacyjnych. W szczególności chodzi o dominujące w nauczaniu poznanie zapośredniczone przez język oraz wzbogacanie myślenia potoczego o zobiektywizowaną wiedzę naukową.

**Słowa kluczowe:** dyskurs edukacyjny, język, nauka, poznanie, wiedza

#### Language and delivery of knowledge in educational discourse

#### Summary

The paper shows some chosen aspects of the language–cognition relation with reference to the character of knowledge delivered in educational discourse. Taking into account both the specificity of cognitive processes and the conditions of scientific cognition allows better understanding the inner differentiation of knowledge that is the result of definite educational activities. In particular it concerns the predominant in teaching cognition mediated by language and enrichment of common thinking with objective scientific knowledge.

**Keywords:** educational discourse, language, science, cognition, knowledge

Postrzeganie dyskursu edukacyjnego jako procesu przekazywania wiedzy (Lambocha 1997: 31–37) domaga się sprecyzowania, czym jest sama wiedza, jaki jest jej charakter i jakie są jej związki z językiem jako narzędziem poznania i środkiem przekazu (komunikacji). Wydaje się to szczególnie istotne w kon-

<sup>1</sup> Artykuł jest zmodyfikowaną wersją fragmentu monografii pt. *Lingwoedukacyjne diagnozowanie metajęzyka lingwistyki*, Kielce 2013.

tekście uwagi Petera Strawsona, że w praktyce dobrze znane i rozumiane jest pojęcie wiedzy czy znaczenie czasownika „wiedzieć”, pojawiają się jednak trudności w teoretycznym opisie tego rodzaju pojęć: „Opanowaliśmy pewien rodzaj praktycznej działalności, ale nie potrafimy wyłożyć teorii, której ona jest podporządkowana. Znamy reguły, ponieważ ich przestrzegamy, a jednak ich nie znamy, skoro nie potrafimy ich wypowiedzieć” (1994: 14).

Definicje słownikowe ukazują wiedzę zarówno w aspekcie subiektywnym (przekonania zgodne z rzeczywistością, wiadomości zdobyte dzięki uczeniu się lub doświadczeniu, ogół umiejętności danego umysłu), jak i obiektywnym (zasób wiadomości z jakiejś dziedziny nauki czy też ogół umiejętności ludzkich). W definiowaniu czasownika „wiedzieć” wyraźny jest element świadomościowy (być świadomym/zdawać sobie sprawę z czegoś), natomiast rzeczownik „wiadomość/wiadomości” wiąże się z pojęciami informacji, komunikowania, nowiny. Warto nadmienić, że dawne znaczenie wiadomości odpowiadało pojęciom świadomości i poznania, co potwierdzają frazeologizmy ‘podać/przyjąć coś do wiadomości’. Rita Carter (2002: 8) zauważa, że „świadomość” (ang. *consciousness*) jest stosunkowo nowym słowem, które pojawiło się w XVII wieku, wcześniej natomiast jednym słowem (ang. *conscience*) określano zarówno świadomość, jak i sumienie, co w niektórych językach pozostało do czasów współczesnych. Znaczenie leksykalne wyrazu „wiedza” pozwala zatem dostrzec wyraźne związki tego zjawiska z takimi pojęciami jak rzeczywistość, uczenie się, doświadczenie, przekonanie, umysł, świadomość, umiejętność, informacja, komunikacja, poznanie czy nauka. Próba zrozumienia procesu przekazywania wiedzy i roli języka w tym procesie domaga się uwzględnienia przywołanych zagadnień, których rozważanie ma długą tradycję w dyscyplinach z kręgu kognitywistyki, przede wszystkim w filozofii i psychologii.

W ujęciu filozoficznym wiedzę traktuje się jako subiektywny lub obiektywny stan zintegrowanego poznania, przy czym poznanie może oznaczać zarówno świadomą, intencjonalną czynność przyswajania przez podmiot określonego przedmiotu, jak i rezultat tej czynności (treść poznania, na którą składają się m.in. pojęcia, wyobrażenia, sądy oraz ich językowe odpowiedniki) (Podsiad, Pszczołowski, Więckowski 1983: 283–284). Może zatem oznaczać zarówno zdobywanie wiedzy, jak i wiedzę zdobytą, oraz obejmować elementy językowe i pozajęzykowe. Zdobywanie wiedzy można odnieść do procesu uczenia się, który jednak w psychologii i pedagogice rozumie się szerzej, jako modyfikację zachowań będącą wynikiem określonych doświadczeń, poznania i ćwiczeń (Kurcz 1992: 98; Okoń 1984: 327).

Poznanie w aspekcie procesualnym może mieć charakter bezpośredni (np. spostrzeżenia, wyobrażenia) lub pośredni (np. pojęcia, sądy). Takie rozróżnienie Bertrand Russell opiera na poznawczej relacji między podmiotem a przedmiotem poznania: poznanie zmysłowe (pozapojęciowe) odpowiada wiedzy bezpośredniej, natomiast poznanie pojęciowe (poznanie przez opis) jest źródłem właściwej jedynie człowiekowi wiedzy o świecie (1995: 53–56). W kontekście rozważań o wiedzy i poznaniu pojawia się również zagadnienie świadomości, według Russella „bepośrednio znamy to, co bezpośrednio sobie uświadamiamy”, podczas gdy wiedza przez opis wymaga wnioskowania i znajomości pewnych prawd. Zdaniem Stanisława Karolaka zapośredniczone przez język poznanie pojęciowe jest głównym nurtem poznawania rzeczywistości (2001: 10).

W odróżnieniu od wiedzy subiektywnej, odpowiadającej indywidualnym przekonaniom (gr. *doksa*, łac. *opinio*, ang. *belief*), wiedza w wymiarze obiektywnym (gr. *episteme*, łac. *scientia*, ang. *knowledge*) (Popper 1992) jest faktem kulturowym, odpowiednikiem nauki, którą definiuje się jako ogół ludzkiej wiedzy będącej wynikiem potrzeby poznania (ciekawości poznawczej) (Kłoskowska 1991). Stefan Amsterdamski traktuje naukę jako realizację historycznie zmiennych i społecznie akceptowanych ideałów poznania (1991: 143–188). Za podstawę nowożytnej nauki Amsterdamski przyjmuje zastąpienie obserwacji eksperymentem, a narzędzi badawczych – przyrządami, co miało konsekwencje w „destrukcji Arystotelesowskiej wizji świata, dobrze zakorzenionej w poznaniu potocznym i odwołującej się do tego, co bezpośrednio dane w percepcji zmysłowej” (Amsterdamski 1991: 148). Odwołanie się do poznania pośredniego, dostępnego za pomocą przyrządów, spowodowało „rozdwojenie poznania” na potoczne poznanie bezpośrednie i pośrednie poznanie naukowe sięgające w dziedzinę bytów abstrakcyjnych, których istnienie zakłada określona teoria, a weryfikuje eksperyment naukowy. Teresa Hołówka stwierdza, że kategorie myślenia potocznego kształtowane są na podstawie spontanicznej percepcji, podczas gdy podstawą myślenia naukowego jest obserwacja, czyli intencjonalne zwrócenie się nie ku przedmiotom czy zdarzeniom, ale ku określonym stanom rzeczy wyjaśniającym określone fakty (1986: 65).

Za podstawę wiedzy potocznej (także potocznego poznania i myślenia) Hołówka uznaje zdrowy rozsądek rozumiany jako właściwość umysłu pozwalającą przyjmować i tworzyć pewne podstawowe, oczywiste dla wszystkich twierdzenia. Zdaniem autorki jest to naturalny fundament wszelkiej ludzkiej wiedzy, umożliwiający przede wszystkim sprawne i skuteczne funkcjonowanie w rzeczywistości. Myślenie zdroworozsądkowe posiada jednak cechy niedo-

puszczalne z punktu widzenia poznania naukowego: omyślność, brak uporządkowania, ograniczoność (do codziennych zastosowań) i brak uzasadnień, istnienie sprzeczności. Dlatego też „myślenie teoretyczne – tj. myślenie właściwe nauce i zwieńczającej ją filozofii – rozpoczyna się dokładnie tam, gdzie kończy się myślenie zdroworozsądkowe” (Hołówka 1986: 51).

Do istotnych cech nauki współczesnej Amsterdamski zalicza jej autonomię (podmiot o określonych uwarunkowaniach historycznych i fizycznych zdolny jest uzyskać wiedzę o charakterze uniwersalnym), instytucjonalizację (określenie społecznych norm regulujących działalność naukową) oraz profesjonalizację badań naukowych (działalność naukowa odpowiada wykonywaniu określonego zawodu). Społecznie akceptowane w danym okresie historycznym ideały nauki (np. racjonalność) zapewniają jej metodologiczną stabilność, stanowiąc zarazem o jej odrębności, jako jednego z wytworów świadomości ludzkiej. Warto nadmienić, że kwestię prawdziwości twierdzeń naukowych sprowadzono niekiedy (konwencjonalisci, Kazimierz Ajdukiewicz) do konwencji językowych, tj. semantycznych i syntaktycznych reguł języka nauki (Amsterdamski 1991: 177–186). Tadeusz Sozański pisze o normach naukowości dotyczących zarówno sposobów zdobywania wiedzy naukowej, jak i wytworów takiej działalności (1995: 23–40). Do norm naukowości charakteryzujących współczesną naukę Sozański zalicza m.in. intersubiektywną komunikowalność, systematyzację wiedzy, wskazanie faktu naukowego oraz intersubiektywną uzasadnialność twierdzeń. Wymienione normy pozostają w ścisłym związku z zagadnieniami języka: komunikowalność wymaga kodyfikacji dyskursu, tj. stworzenia słownika terminów i ustalenia reguł budowania wypowiedzi, co zmierza do autonomiczności języka określonej dyscypliny naukowej wobec języka potocznego; usystematyzowanie wiedzy polega na rozbudowie terminologii drogą definiowania oraz stworzeniu teorii rozumianej jako uporządkowany dedukcyjnie zbiór twierdzeń; uznanie za fakt naukowy jakiegoś zjawiska wiąże się z kolei z dostrzeżeniem jego problematyczności i próbą wyjaśnienia w ramach określonej teorii; wreszcie uzasadnianie twierdzeń i teorii naukowych oparte jest na regułach przypisanych określonym dyscyplinom (w naukach formalnych jest to podanie dowodu przy zastosowaniu reguł dedukcji, w naukach empirycznych uzasadnialność oznacza możliwość testowania empirycznego).

Dla poznania naukowego istotne jest także uwzględnienie biologicznych i kulturowych czynników ograniczających autonomię poznawczą. Czynniki biologiczne rozpatruje m.in. psychologia poznawcza, a czynniki kulturowe – antropologia kognitywna (etnosemantyka), która przede wszystkim na podstawie badań językowych (np. analizy składnikowej) dąży do opisanie

systemów poznawczych różnych kultur (Staszczak 1987: 105–107; Buchowski, Burszta 1993: 11–22). Problem tożsamości i tradycji w nauce jest bowiem istotnym problemem poznawczym i społecznym: „jeśli nie wiadomo «czym jest nauka?», (...) to także nie wiadomo (...) «co zasługuje na przekaz w procesie edukacji i socjalizacji aktorów» (teatru życia naukowego czy kulturalnego – przyp. autora)?” (Goćkowski, Marmuszewski 1995: 7). Władysław Stróżewski czynnika integrującego naukę upatruje w pojęciu wiedzy: „wiedza jest warunkiem *sine qua non* nauki, a nauka stanowi główne, choć nie jedyne, źródło wiedzy” (1995: 17). Do pozanaukowych źródeł wiedzy Stróżewski zalicza przednaukowe doświadczenie świata, język i sztukę, a za podmiot wiedzy uważa człowieka (wiedzy w odróżnieniu od nauki nie da się zinstytucjonalizować).

Na podstawie przedstawionych rozważań można przyjąć, że wiedza jest rezultatem procesu poznania uwarunkowanego świadomością i myśleniem. Podmiotem wiedzy w jej wymiarze subiektywnym jest człowiek. Wiedza zobiektywizowana jest odpowiednikiem nauki. Obiektywizacja wiedzy możliwa jest dzięki normom naukowości, które pozostają w ścisłym związku z zagadnieniami języka (terminologia, definiowanie, zbiór twierdzeń odpowiadający określonej teorii). W zależności od charakteru poznania rozróżnić należy wiedzę potoczną (zdroworozsądkową) oraz naukową (teoretyczną), a także bezpośrednią (opartą na poznaniu zmysłowym) i zapośredniczoną przez język (rezultat poznania pojęciowego). Uświadomienie sobie tego rodzaju różnicowań w procesie przekazywania wiedzy w dyskursie edukacyjnym wydaje się niezbędne w prognozowaniu rezultatów działań dydaktycznych, ponieważ procesy poznawcze warunkują charakter zdobytej wiedzy.

## Bibliografia

- Amsterdamski S. 1991, *Nauka*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław, s. 143–188.
- Buchowski M., Burszta W.J. 1993, *Antropologia kognitywna: charakterystyka orientacji*, [w:] *Amerykańska antropologia kognitywna. Poznanie, język, klasyfikacja i kultura*, red. M. Buchowski, Warszawa, s. 11–22.
- Carter R. 2002, *Consciousness*, Londyn.
- Goćkowski J., Marmuszewski S. 1995, *Tożsamość nauki i tradycja w nauce jako problem poznawczy i społeczny*, [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Kraków, s. 7–12.
- Hołówka T. 1986, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa.
- Karolak S. 2001, *Od semantyki do gramatyki. Wybór rozpraw*, Warszawa.
- Kłoskowska A. 1991, *Kultura*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław, s. 17–50.

- Kurcz I. 1992, *Uczenie się*, [w:] *Psychologia ogólna*, t. 3, red. T. Tomaszewski, Warszawa, s. 98–170.
- Labocha J. 1997, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Oźdżyński, Kraków, s. 31–37.
- Okoń W. 1984, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Podsiad A., Pszczołowski T., Więckowski Z. (red.) 1983, *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa.
- Popper K. 1992, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa.
- Russel B. 1995, *Wiedza bezpośrednia a wiedza przez opis*, [w:] *Problemy filozofii*, red. B. Russel, Warszawa, s. 53–56.
- Sozański T. 1995, *Co to jest nauka?*, [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Kraków, s. 23–50.
- Staszczak Z. (red.) 1987, *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Warszawa.
- Strawson P.F. 1994, *Analiza i metafizyka. Wstęp do filozofii*, Kraków.
- Stróżewski W. 1995, *Wielość nauk i jedność wiedzy*, [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Kraków, s. 15–22.
- Sławomir Śniatkowski  
Zakład Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie