



URSZULA MORSZCZYŃSKA

Tekst w działaniu pedagogicznym

Text in pedagogic action

Abstract: In recent years an increase in interest in text issues has been observed. Text is considered as a means of conveying content of education, a unit of educational dialog and foster-child changing factor. In the article the ways to define the text and areas of pedagogical research in which the text has a crucial role are presented. It is assumed that education as a communicative action – in all variants described by J. Habermas – is realized through texts. Such a perspective creates new possibilities of research and interpretation of the subject of pedagogy.

Key words: text, pedagogic action, understanding

Tekst jest przedmiotem dociekań w wielu dyscyplinach, dlatego w badaniach nad tekstem zaznaczają się rozbieżne tendencje. W jednym z ujęć próbuje się określić tekst za pomocą wyznaczników zewnętrznych, na podstawie jego budowy, związków między elementami lub struktury. W badaniach nad tekstem wykorzystuje się szeroko rozumianą logikę formalną. Inną tendencją jest odwoływanie się w rozważaniach do językoznawstwa, filozofii analitycznej czy literaturoznawstwa. W tej perspektywie tekst określany jest przez funkcje, jakie pełni w komunikowaniu się ludzi lub w całości ich zachowania. Wreszcie tekst staje się przedmiotem badań z punktu widzenia znaczących współczesnych kierunków filozofii, takich jak hermeneutyka, fenomenologia, filozofia krytyczna czy postmodernistyczny dekonstrukcjonizm. W świetle tych koncepcji tekst określa bycie człowieka w świecie, staje się środkiem demaskującym różnorodne interesy, a także pretekstem do opisu ideologiczności innych tekstów.

Zasadniczym jednak obszarem, w którego obrębie tekst stanowi główny przedmiot badania, jest semiotyka i literaturoznawstwo. Z badań semiotycznych i kulturoznawczych wyłania się najogólniejsze pojęcie tekstu, określające go jako uporządkowaną według wyznaczonych reguł systemu semiotycznego sekwencję znaków tego systemu (B o b r y k, D o b r o w o l s k i, 1983, s. 111). Tekstem w tym znaczeniu może być nie tylko wypowiedź językowa, lecz także przekaz wizualny lub dźwiękowy (obraz, film, melodia, parada wojskowa itp.). Odczytuje się go za pomocą wielu kodów. Dostrzeżenie ich i zdekodowanie może być trudne w przypadku, gdy odbiorca tekstu nie zna kodu, którym posługiwał się jego twórca. Charakterystycznym przykładem jest „niedostrzeganie głębi” w dwuwymiarowych rysunkach przez osoby spoza naszego kręgu kulturowego (B o b r y k, D o b r o w o l s k i, 1983, s. 112). Takie szerokie pojmowanie tekstu jest znamienne dla badań kulturoznawczych, dla których dowolny wytwór może się stać czytelnym przekazem.

W semiotycznej teorii kultury „wyraz ten znaczy tyle, co pewna całość informująca, przedmiot o charakterze znakovym zorganizowany w pewien sposób, mający swój początek i koniec i przekazujący informację skończoną z punktu widzenia jego nadawcy” (M a y e n o w a, 1979, s. 252). Węższe określenie tekstu odnajdujemy w pracy R. Harwega, według którego tekst jest tworem językowym, zbudowanym ze zdań; przypadkiem granicznym jest sytuacja, gdy tekst obejmuje tylko jedno zdanie – jest to najczęściej aforyzm, przysłowie, maksyma (H a r w e g, 1986, s. 201). Teoretycy literatury podzielają pogląd, że zdarzają się teksty jednozdaniowe lub nawet niezdanio-we, składające się z jednej niezdanio-wej wypowiedzi. Możliwość występowania tekstów jednozdaniowych wynika z tego, że zdanie jest taką jednostką językowego systemu, która może funkcjonować jako „minimalny komunikat” (D o b r z a ń s k a, 1993; M a y e n o w a, 1971).

Każdy naturalny tekst, tj. tekst utworzony w języku naturalnym, ma dwie podstawowe właściwości: redundancję i niepełność. M. Leontiewa zauważa, że „bez powtórzeń nie powstałby spójny tekst ani tekst gramatycznie poprawny, bez

opuszczeń niemożliwy jest tekst poprawny stylistycznie” (L e o n t i e w a, 1971, s. 16). Tekst charakteryzuje jednocześnie pewien nadmiar i niepełność. Wymaga to aktywności adresata, związanej z koniecznością dokonywania uzupełnień brakujących informacji, identyfikacji tożsamości przedmiotów, wykrywania związków w kolejnych częściach wypowiedzi, uświadamiania sobie anaforycznej funkcji niektórych wyrażeń.

M.R. Mayenowa twierdzi, że trudności w sformułowaniu rygorystycznej teorii tekstu wiążą się z nieeksplicytnością każdego tekstu, zmuszającego odbiorcę do uzupełnień. Materiał tych uzupełnień czerpany jest ze znajomości języka, wiedzy o świecie, bagażu doświadczeń oraz z mniej lub bardziej uświadomionej wiedzy o strukturze i treści innych tekstów. Nadawca buduje tekst, zakładając, że odbiorca dysponuje informacjami niezbędnymi do jego zrozumienia. Wszystkich założeń nie da się wyliczyć, nie wszystkie bywają uświadomione. „By w ogóle móc mówić, nadawca musi założyć między sobą a odbiorcą pewną mniejszą lub większą wspólnotę świata. Na tę wspólnotę składają się nie tylko przekonania o jakichś stanach rzeczy, ale i jakaś skala wartości, choćby wartości tak podstawowych, jak nakazy dekalogu. Ten sam nadawca może oczywiście dzielić różne światy z różnymi odbiorcami. Nadawca zakłada taką wspólnotę świata, która znacznie przekracza wspólnotę języka w dosłownym, etnicznym znaczeniu tego słowa” (M a y e n o w a, 1976, s. 246).

Postulowana wspólnota obejmuje więc zarówno aspekt ontologiczny, jak i aksjologiczny oraz normatywny. Rozumienie tekstu rodzi się w horyzoncie świata życia – pisze J. Habermas. Świat życia gromadzi uprzednio dokonaną pracę interpretacyjną minionych pokoleń. Nie istnieją żadne, niezależne od kontekstu odniesienia do świata. Zwracamy się do odbiorcy zawsze z perspektywy własnego świata życia. Konteksty świata życia i praktyki językowe otwierają przed podmiotami świat z perspektywy tradycji i przyzwyczajień nadających mu sens. Wszystko, co się wydarza, jest doświadczane w świetle językowego przedrozumienia, w którym jesteśmy zdomowieni (H a b e r m a s, 2004, s. 19). „Nasz kontakt ze światem zapośredniczony jest przez język, więc świat umyka zarówno prostej interwencji zmysłów, jak i bezpośredniemu konstytuowaniu go przez formy naoczności i pojęcia intelektu. Obiektywność świata, którą zakładamy w mówieniu i działaniu, jest tak mocno spleciona z intersubiektywnością porozumiewania się, że nie możemy tej zależności ominąć, nie możemy wydostać się poza zakreślony przez język horyzont naszego intersubiektywnie podzielanego świata życia” (H a b e r m a s, 2004, s. 28). Habermas, korzystając obficie z tradycji filozoficznej, rozstrzyga spór między empiryzmem i Kantowskim aprioryzmem, wskazując na hermeneutyczne ujęcie związku między językiem i światem: nasz wspólny świat jest wyznaczany przez język, którym się porozumiewamy.

Właściwe odczytanie znaczenia intencjonalnego tekstu – zdaniem J. Puzyniny – jest warunkiem jego rozumienia (P u z y n i n a, 1997, s. 43 i nn.). Staje się to możliwe, gdy zarówno autor, jak i adresat tekstu operują wspólnymi konwencjami, kodami. Z perspektywy językoznawstwa szczególnie istotne są konwencje

językowe dotyczące konstrukcji składniowych, których nieznajomość blokuje u adresata odbiór tekstu jako spójnego oraz konwencje semantyczne, które decydują o odczycaniu tego, co powiedziane w dosłownym sensie. Niepozbowione znaczenia dla rozumienia tekstu są także czynniki pragmatyczne. Zalicza się do nich: znajomość konwencji pragmatycznych, kodów kulturowych, kodów socjalnych i postaw światopoglądowych nadawcy.

Na kod pragmatyczny składają się wszystkie mechanizmy, którymi posługuje się autor tekstu (tzn. mechanizmy przenośni, ironii, aluzji, skrótów itp.) i które powinien wykryć odbiorca odczytując tekst. Niezbędna do rozumienia tekstu jest wspólnota kodu kulturowego, rozumiana jako wspólnota norm i zachowań, ocen i wiedzy o świecie. Aby wiedzieć, czego można się spodziewać po tekście, odbiorca musi się orientować w kodzie stylistycznym nadawcy, w możliwościach i regułach gatunku wypowiedzi. Kod socjalny nadawcy i stosowany przez niego żargon związany jest z jego przynależnością społeczną, np. do określonej subkultury. Odniesienie wypowiedzi do kodu socjalnego umożliwia jego rozumienie. Ponadto znajomość postaw światopoglądowych i upodobań autora tekstu często pozwala wybrać właściwe odczytanie spośród możliwych równoległych odczytań, związanych z dwuznacznością wyrazów, struktur zdaniowych czy metatekstowych użyciu języka (P u z y n i n a, 1997, s. 47). Czynniki pragmatyczne odgrywają istotną rolę w rozumieniu tekstów o funkcji ekspresywnej, poetyckiej, ale wpływają także na pojmowanie tekstów o funkcji czysto informacyjnej, komunikacyjnej.

Habermas na gruncie filozofii krytycznej podejmuje zagadnienia badane przez fenomenologię świata przeżywanego i bliską jej hermeneutykę, a jego wnioski współbrzmiały z dokonanymi na innym poziomie ustaleniami językoznawców: porozumiewanie się wspiera się na uprzednich, zwykle nie wypowiedzianych założeniach, dotyczących świata przeżywanego. Podejście hermeneutyczne wymaga uwzględnienia przede wszystkim tego, że sam ten świat ma językowy charakter (M o r s z c z y ń s k a, M o r s z c z y ń s k i, 2006). Habermas przyjmuje, że treści symboliczne w postaci sensów i znaczeń, których nośnikami są tradycja i komunikacja międzyludzka, ukierunkowują ludzkie działania i interakcje, którymi zajmują się nauki społeczne. Dziedzina przedmiotowa tych dyscyplin jest dziedziną struktur społecznych, do których można dotrzeć nie tylko przez podejście funkcjonalno-systemowe, ale również przez wypracowane na gruncie hermeneutyki podejście interpretacyjne (H a b e r m a s, 1999, s. 188 i nn.).

W nawiązaniu do aspektu komunikacyjnego J.S. Schmidt ujmuje tekst jako „funkcjonujący w dziedzinie komunikacji składnik komunikacyjnej gry czynności” (S c h m i d t, 1972, s. 15). Sensowne wypowiedzenie tekstu traktuje się jako spełnienie aktu komunikacji. Typy tekstów odpowiadają typom komunikacji, do których Schmidt zalicza: pytanie, pouczanie, rozkazywanie, pozdrawianie, obiecywanie itp. Pojęcie tekstu i typologia, zaproponowana przez Schmidta, nawiązują do pragmatycznych aspektów użycia języka, analizowanych przez brytyjską filozofię analityczną, a szczególnie do Wittgensteina koncepcji języka jako gry

oraz teorii illokucji J.S. Austina (W i t t g e n s t e i n, 1972; H e m p o l i ń s k i, 1974; A u s t i n, 1993).

Biorąc pod uwagę aspekt pragmatyczny, należy zauważyć, że samoistnym typem tekstu – zgodnie z koncepcją Schmidta – może być norma występująca pod postacią pouczenia lub rozkazu.

Typologia tekstów jest także swego rodzaju pośrednią charakterystyką samego tekstu. K. Bühler, traktując język jako instrument komunikacji pełniący funkcję ekspresyjną, impresyjną i poznawczą, wyróżnia trzy typy tekstów stosownie do pełnionej funkcji: teksty oddające wrażenia, uczucia, przekonania; teksty apelujące do innych, powodujące działania; teksty nastawione na przedmiot (B ü h l e r, 1969). Podział ten nie jest rozłączny. Tekst spełniający funkcję poznawczą może zarazem powodować podjęcie działania przez odbiorcę, a także może być tekstem oddającym uczucia w sensie ich opisywania. Poszczególne, wyróżnione przez Bühlera, typy tekstów można odnieść do typów działania komunikacyjnego, zaproponowanych przez Habermasa. W działaniach dramaturgicznych wykorzystywane są teksty oddające uczucia, wrażenia – teksty będące dziełami sztuki; w działaniach regulowanych przez normy stosowane są teksty apelujące do innych, wywołujące działania; w działaniach teleologicznych teksty odślaniające wartościowe stany, cele; natomiast w konstatających czynnościach językowych wykorzystywane są teksty traktujące o dziedzinie przedmiotowej, będące składnikami wiedzy teoretycznej i empirycznej. Teksty w takim ujęciu stają się środkami działania komunikacyjnego we wszystkich jego odmianach opisywanych przez Habermasa.

W rozważaniach pedagogicznych pojęcie tekstu używane było do niedawna najczęściej w odniesieniu do badań nad treściami nauczania i podręcznikami szkolnymi. Tekst traktowany był przede wszystkim jako nośnik treści kształcenia (L e j a, 1977; B a l i ń s k a, 1978). W ostatnim czasie, wraz ze wzrostem znaczenia filozofii, a szczególnie hermeneutyki czy niektórych trendów w ramach postmodernizmu oraz badań z dziedziny semiotyki kultury, w naukach pedagogicznych obserwuje się wzmożone zainteresowanie problematyką tekstu (W i t k o - w s k i, 1991; M o r s z c z y ń s k a, 1991; N o w a k, 1993; S z k u d l a r e k, 1993; A b l e w i c z, 1994; M e l o s i k, 1995; K r u k, 1998; M o r s z c z y ń s k a, 2005).

Tekst ujmowany jest szerzej jako nośnik treści wychowawczych, „narzędzie” wychowania czy jako jednostka dialogu edukacyjnego (M o r s z c z y ń s k a, 1998), a nawet jako środek demaskujący interesy grupowe czy polityczne. Teksty służące kształceniu, teksty dydaktyczne, traktowane są jako środki zmiany ucznia. Mogą one być pisane lub mówione, a to w zasadniczy sposób wpływa na ich budowę i charakterystykę. W edukacji szczególne znaczenie ma tekst pisany, który nakłania ucznia do wykonywania licznych czynności intelektualnych w trakcie czytania. Czytelnik w procesie rozumiejącego czytania zatrzymuje się i namyśla nad tym, co przeczytał; cofa do wcześniejszych fragmentów tekstu; przypomina sobie to, co przeczytał i przewiduje to, co ma nastąpić; przytakuje

lub przeczy temu, co znalazł w tekście; ocenia słusność zawartych w nim myśli oraz poprawność logiczną i językową; identyfikuje momenty kompozycyjne tekstu. Każdy z tych aktów wiodących do zrozumienia może mieć wiele odmian, może być ponawiany i modyfikowany (M o r s z c z y ń s k a, 1991, s. 18; G i e r u l a n k a, 1962, s. 127 i nn). Sens tekstu nie jest więc wyznaczany całkowicie przez należące do niego zdania, lecz modyfikowany przez sensy narzucane przez odbiorcę. Odbiorca antycypuje sens wykorzystując już posiadaną wiedzę, odnosi ją do świata swego codziennego doświadczenia, a oceniając stosuje przyswojone kryteria. Rozumienie tekstu zależy od aktywności czytelnika. Każdy tekst zakłada określonego odbiorcę, dla którego staje się uzupełnieniem dotychczasowej wiedzy i sam wymaga dalszych uzupełnień. Tekst dydaktyczny jest składnikiem dialogu toczącego się między nauczającym i uczącym się – dialogu edukacyjnego. Dialog przejawia się w tekście i poprzez tekst, stanowi jego podstawę i najgłębszą strukturę (C z a p l e j e w i c z, 1978, s. 21).

Poprawny tekst dydaktyczny musi uwzględniać reakcje ucznia i na wywołanie tych reakcji jest nastawiony. Jako ukierunkowany na odbiorcę wymaga od niego aktywności, kształcąc zarazem otwartość i krytycyzm rozumowań. Sam dialog uważa się za podstawę procesu myślowego, warunek rozumienia wypowiedzi i formę wzajemnego uczenia się (M o r s z c z y ń s k a, 1991, s. 20; B r u n e r, 1974, s. 48; B a c h t i n, 1983, s. 348; D a n n e r, 1979). Obcowanie z tekstem kształtuje i doskonali kompetencje dialogowe i poznawcze czytelnika. Tekst jest więc środkiem jego zmiany.

Umiejętności poznawcze kształtują się w toku wykonywania odpowiednich czynności, których efektem są teksty o strukturach metodologicznych: opis, uzasadnienie, wyjaśnienie, sprawdzenie (M o r s z c z y ń s k a, 1991, s. 35). K. Ajdukiewicz podkreślał, że nie można mówić o czynnościach poznawczych, nie mówiąc o zdaniach lub konstrukcjach z nich złożonych, w których wyniki tych czynności są ujęte (A j d u k i e w i c z, 1975, s. 175; B o c h e ń s k i, 1975, s. 16). Czynność poznawczą trzeba analizować za pomocą jej wytworu. Wytwór jest logicznie pierwotny, ale w wymiarze temporalnym to czynność poprzedza wytwór. Opisywanie poznajemy i badamy za pośrednictwem tekstu będącego opisem, wyjaśnianie – tekstu będącego wyjaśnieniem itp. Ma to szczególne znaczenie dla nauczania, ponieważ oznacza możliwość formowania u uczniów umiejętności samodzielnego badania na podstawie odpowiednio dobranych tekstów opisowych, wyjaśniających itp. Przyswojona struktura tekstu staje się schematem samodzielných czynności poznawczych i może być przenoszona z jednego obiektu na drugi. Schematów tych uczeń uczy się nieświadomie i przenosi je na inne obszary (M o r s z c z y ń s k a, 1991; 2001). Tekst inspirować więc odbiorcę do działań o charakterze poznawczym. Ma to wyjątkowe znaczenie dla rozważań pedagogicznych z zakresu dydaktyki oraz dla praktyki edukacyjnej. Okazuje się bowiem, że czytając tekst uczeń jakby mimochodem, nieświadomie poznaje metodę i zaczyna się nią posługiwać we własnych działaniach (M o r s z c z y ń s k a, 1991, s. 98 i nn.).

Odrębnym zagadnieniem jest wykorzystanie ustaleń filozofii hermeneutycznej do badania roli tekstów w działaniach edukacyjnych, np. w obrębie edukacji międzykulturowej. Wyróżnikiem edukacji międzykulturowej jest szczególnie rozumiane poznanie. „Edukacja międzykulturowa jest koncepcją i obszarem działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej nastawionej na wzajemne poznanie i wzbogacanie kultur i ludzi tworzących te kultury. [...] W dialogu, wzajemnym poznaniu i zbliżeniu powstawać mają (powstają) warunki do przyjmowania i przekazywania najbardziej wartościowych elementów kultur stykających się grup” (L e w o w i c k i, 2002, s. 33). W tak określonym pojęciu edukacji międzykulturowej zawiera się jej dwojaki sens: może ona być pojmowana jako wyróżniony dział lub aspekt koncepcji pedagogicznych oraz jako obszar działań społecznych, wykraczających poza wąsko pojętą edukację ku harmonijnemu modelowi współistnienia różnych kultur. Edukacja międzykulturowa, podkreślając walory równoprawnej integracji, kładzie nacisk na takie poznanie istotnych aspektów sąsiadujących kultur, które umożliwia przejmowanie cennych, wzajemnie wzbogacających elementów. Poznanie takie nie może mieć charakteru eksploracji, lecz powinno być oparte na dialogu zmierzającym do rozumienia.

Hermeneutyczne spojrzenie na dialog międzykulturowy wypukla jego znamioną cechę: wzajemne wzbogacanie się kultur. Jeśli uzna się za P. Ricoeurem, że „rozumieć – to pojmować siebie w obliczu tekstu” (R i c o e u r, 1989, s. 244), to dialog będący bezpośrednią rozmową lub porozumiewaniem się zapośredniczonym przez teksty kultury, przynosi nie tylko wiedzę, której w inny sposób nie można zdobyć, lecz także poszerza rzeczowe i aksjologiczne horyzonty świata. Wzbogaca osoby stanowiące społeczność i zarazem kształtuje ponadindywidualną sferę kultury (M o r s z c z y ń s k a, M o r s z c z y ń s k i, 2006, s. 102).

Wątki krytyczne, poststrukturalne i dekonstrukcjonizm pojawiły się w rozważaniach pedagogów stosunkowo niedawno. Z. Melosik i T. Szkudlarek, wykorzystując strategię dekonstrukcji w nauczaniu, piszą o konieczności zmiany stosunku uczniów do wiedzy. „Chodzi o wytworzenie nastawienia, że wiedza jest »wyprodukowana«, że nie jest równoznaczna z prawdą: wiedza jest tekstem przez kogoś i w jakichś okolicznościach stworzonym, przenoszącym jakąś częściową perspektywę poznawczą, zależną od warunków jego konstruowania. Na tej podstawie może być prowadzona krytyka tekstu. Nauczanie winno zmierzać do stymulowania podejrzliwości, do otwarcia struktury tekstu, do dekonstrukcji jego struktury znaczeń, do krytycznej transformacji wiedzy. Trzecią fazę stanowi dekonstrukcja procesu nauczania. [...] Celem tej fazy jest niedopuszczenie do ograniczenia wytworzonego uprzednio krytycznego nastawienia do wiedzy, do szkolnej krytyki określonych tekstów; chodzi o to, aby rezultaty dekonstrukcji nie zostały zabsolutyzowane jako »nowa prawda« zastępująca »starą prawdę«” (M e l o s i k, S z k u d l a r e k, 1993, s. 118). Aby osiągnąć kompetencje krytyczne, składające się na tzw. władzę tekstualną, należy kształtować umiejętności twórczego czytania, interpretacji, tj. tworzenia tekstu ponad czytany tekst oraz umiejętności krytyki, która jest interpretacją otwierającą czytany tekst na

kwestie społeczne, polityczne, interesy grupowe, tekst tworzony w trakcie krytyki, jest tekstem tworzonym przeciw czytaniu tekstowi (S z k u d l a r e k, 1993, s. 151). Taka antyfundamentalistyczna postawa zawiera jednak pułapki polegające na tym, że proces demaskowania i wyzwalania się z tego, co ukryte pod powierzchnią warstwą znaczeń tekstów, może stać się zniewalającą, niekończącą się dekonstrukcją, swoistym samozapętlaniem – zauważa J. K r u k (1998, s. 141).

Analizując recepcję myśli hermeneutycznej w naukach humanistycznych, E. Z a k r z e w s k a (1986) zwróciła uwagę na dwa nurty. Pierwszy z nich związany jest z postrzeganiem hermeneutyki jako „doświadczenia praxis”, zgodnie z koncepcją Gadamera. W pedagogice odnajdujemy takie podejście, w którym wyodrębnia się znaczące kategorie w doświadczeniu wychowawczym (np. rozmowę, dialog) oraz poszukuje się warunków rozumienia. Ten sposób aplikacji hermeneutyki widoczny jest np. w rozważaniach M. S a w i c k i e g o (1996). Drugi nurt recepcji hermeneutyki związany jest z zakorzenionym w pedagogice podziałem na teorię i praktykę. Hermeneutyka spełnia tu rolę teorii podbudowującej określoną praktykę badawczą. Zwolennicy takiego podejścia proponują „metodologię hermeneutyczną”, wynikającą z zastosowania hermeneutyki w uprawianiu nauki i badaniach naukowych (K r u k, 1998, s. 126; G n i t e c k i, 1989; C y r a Ń s k i, 1992; N o w a k, 1993; A b l e w i c z, 1994).

K. Ablewicz twierdzi, że hermeneutyka pedagogiczna może być ukierunkowana na rozumienie czterech obszarów: tekstów, historii, rzeczywistości wychowawczej oraz interpretacji w badaniach pedagogicznych. Analizując ten ostatni obszar zwraca uwagę na subiektywność badania: „Czysto obiektywne fakty nie istnieją. Każde postawienie problemu odbywa się już w jakimś horyzoncie rozumienia, każde wyłonienie wskaźników zakłada ich rozumienie, każda interpretacja reprezentuje jakiś interes [...]. Wszelkie ustalenia językowe mają w tym przypadku charakter nader umowny, odnoszący się do wspólnoty intuicji sensu” (A b l e w i c z, 1998, s. 35). Zwraca na to uwagę także J. Habermas. Przyjmuje on jednak, że komunikując się podmioty akceptują pragmatyczną przesłankę głoszącą, że świat to ogół przedmiotów, które można oceniać i manipulować nimi. Obiektywność świata oznacza w tej sytuacji, że jest on dany jako identyczny dla wszystkich. Praktyka językowa, a zwłaszcza posługiwanie się nazwami własnymi, zmusza do przyjęcia pragmatycznego założenia co do istnienia wspólnego świata obiektywnego (H a b e r m a s, 2004, s. 13 i nn.).

Ocena wpływu niektórych koncepcji filozoficznych, wykorzystywanych w pedagogicznej refleksji nad problematyką tekstu nasuwa pewne wnioski. W nurcie pozytywistycznym pedagogiki tekst pojmowany jest wąsko, jako powiązany logicznie ciąg zdań o określonej strukturze, a interpretacyjną podstawą jego rozumienia jest empiryczna psychologia. Wątki fenomenologiczne w pedagogice wykorzystywane są do badań nad doświadczeniem, w tym także tekstualnym. W aplikacjach hermeneutyki w pedagogice, począwszy od koncepcji metody hermeneutycznej po ujęcie pedagogiki jako sztuki myślenia o wychowaniu,

w perspektywie hermeneutycznej tekst staje się centralną kategorią rozważań. Oceniając wątki dekonstrukcjonistyczne i poststrukturalistyczne, J. Kruk konstatuje, że tekst staje się pretekstem do opisu rzeczywistości społecznej, ideologiczności tekstów kulturowych i ich wpływu na tożsamość jednostek. W opracowaniach pedagogicznych inspirowanych amerykańską myślą krytyczną tekst występuje w metaforycznej postaci, a wyprowadzone z rozważań wnioski odnoszą się najczęściej do edukacji (K r u k, 1998, s. 142 i nn.).

Spoglądając na różnorodne aplikacje koncepcji filozoficznych w dociekaniach pedagogicznych z zastosowaniem kategorii tekstu dostrzega się olbrzymi, nowy obszar możliwych badań i interpretacji problemów wychowania. Taką możliwość stwarza również koncepcja działania komunikacyjnego, które realizuje się przez teksty. Ponieważ przedmiot pedagogiki, tj. wychowanie, można traktować jako działanie komunikacyjne, to tekst odgrywa w wychowaniu główną rolę, pełniąc funkcję jego narzędzia. Co więcej, całą pedagogikę jako dziedzinę naukową można potraktować jako system tekstów o wychowaniu. W takiej perspektywie pedagogika jest systemem tekstów naukowych o tekstach w działaniu komunikacyjnym i w tym znaczeniu jest metatekstem.

Bibliografia

- A b l e w i c z K., 1994: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków.
- A b l e w i c z K., 1998: *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. P a l k a. Kraków.
- A j d u k i e w i c z K., 1975: *Logika pragmatyczna*. Warszawa.
- A u s t i n J.S., 1993: *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. Przeł. B. C h w e d e ņ c z u k. Warszawa.
- B a c h t i n M., 1983: *Dialog, język, literatura*. Red. E. C z a p l e j e w i c z, E. K a s p e r s k i. Warszawa.
- B a l i ņ s k a M., 1978: *Spójność tekstu a jego recepcja*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- B o b r y k J., D o b r o w o l s k i R., 1983: *Z badań na psychosemantyczną reprezentację tekstu*. W: *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Red. I. K u r c z. Wrocław.
- B o c h e ņ s k i J.M., 1975: *Die zeigenössischen Denkmethode*. München.
- B r u n e r J.S., 1974: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa.
- B ü h l e r K., 1969: *Die Axiomatik der Sprachwissenschaften*. Frankfurt am Main.
- C y r a ņ s k i B., 1992: *Analiza i interpretacja hermeneutyczna jako metoda badawcza w pedagogice*. W: *Edukacja alternatywna, materiały konferencyjne*. Red. B. Ś l i w e r s k i. Kraków.
- C z a p l e j e w i c z E., 1978: *Wprowadzenie do pragmatycznej teorii dialogu*. W: *Dialog w literaturze*. Red. E. C z a p l e j e w i c z, E. K a s p e r s k i. Warszawa.
- D a n n e r H., 1979: *Methoden geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. München.
- D o b r z a ņ s k a T., 1993: *Tekst. Próba syntezy*. Warszawa.
- G i e r u n l a n k a D., 1962: *Zagadnienie swoistości poznania matematycznego*. Warszawa.
- G n i t e c k i J., 1989: *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*. Poznań.
- H a b e r m a s J., 1999: *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. K a n i o w s k i. Warszawa.

- Habermas J., 2004: *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu*. Przeł. W. Lipnik. Warszawa.
- Harweg R., 1986: *Problematyka wewnątrzdaniowej konstytucji tekstu*. W: „Studia Semiotyczne”. T. 14–15. Wrocław.
- Hempoliński M., 1974: *Brytyjska filozofia analityczna*. Warszawa.
- Kruk J., 1998: *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków.
- Leja L., red., 1977: *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*. Poznań.
- Leontiewa M., 1971: *O pewnych własnościach spójnego tekstu*. W: *O spójności tekstu*. Red. M.R. Mayenowa. Wrocław.
- Lewowicki T., 2002: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Red. E. Małewska, B. Śliwerski. Kraków.
- Mayenowa M.R., 1971: *Spójność tekstu a postawa odbiorcy*. W: *O spójności tekstu*. Red. M.R. Mayenowa. Wrocław.
- Mayenowa M.R., 1976: *Teoria tekstu a tradycyjne zagadnienia poetyki*. W: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Red. H. Markiewicz, J. Sławiński. Kraków.
- Mayenowa M.R., 1979: *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*. Wrocław.
- Melosik Z., 1995: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 1993: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków.
- Morszczyńska U., 1991: *Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania*. Katowice.
- Morszczyńska U., 1998: *Normatywne aspekty dialogu edukacyjnego*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Cz. 2. Red. W. Kojas, R. Mrózek. Cieszyń.
- Morszczyńska U., 2001: *Wybrane aspekty nauczania zintegrowanego w klasach IV–VI*. W: *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Deneck, T.M. Zimny. Częstochowa.
- Morszczyńska U., 2005: *Aksjologiczne ugruntowanie zdań o powinnościach w pedagogice*. W: *Wartości w pedagogice*. Red. W. Furmanek. Rzeszów.
- Morszczyńska U., Morszczyński W., 2006: *Metody współczesnej filozofii w badaniach zagadnień edukacji międzykulturowej*. W: *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrocka-Mazur. Cieszyń.
- Nowak M., 1993: *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*. „Roczniki Nauk Społecznych” TN KUL, nr 2 (21).
- Puzynina J., 1997: *Słowo – wartość – kultura*. Lublin.
- Ricoeur P., 1989: *Hermeneutyczna funkcja dystansu*. Przeł. K. Rosner. W: P. Ricoeur. *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Red. K. Rosner. Warszawa.
- Sawicki M., 1996: *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Schmidt J.S., 1972: *Text als Forschungsobject der Texttheorie*. „Der Deutschunterricht”, nr 4.
- Szkudlarek T., 1993: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Witkowski L., 1991: *Uniwersalne pogranicza. O semiotyce Michala Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń.
- Wittgenstein L., 1972: *Dociekania filozoficzne*. Przeł. B. Wolniewicz. Warszawa.
- Zakrzewska E., 1986: *Dwie hermeneutyki*. „Studia Filozoficzne”, nr 8.