

O badaniu językowego świata wartości uczniów kończących szkołę podstawową

Uwagi wstępne

W niniejszym artykule nie będę mówił o możliwym repertuarze metod badań odnoszących się do świata wartości uczniów, lecz skoncentruję się na jednej, wykorzystanej przeze mnie metodzie ankiety, która posłużyła do odkrywania językowego świata wartości młodzieży, kończącej szkołę podstawową.

Mówiąc o językowym świecie wartości, trzeba najpierw wyjaśnić rozumienie takich terminów, jak „wartość” i „językowy obraz świata”. Samo słowo „wartość” jest rozumiane wieloznacznie zarówno przez filozofów, jak i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Przydatna, szczególnie w wypadku rozważań o charakterze językoznawczym i dydaktycznym, wydaje się propozycja opisu (eksplikacji) owego słowa, którą przedstawiła Jadwiga Puzynina¹:

„Wartość: 1. W sensie aksjologicznym:

- to, czy w jakim stopniu coś jest dobre lub że jest dobre [...],
- to, co jest dobre [...],
- to, co jest dobre w sensie duchowym [...],
- filozof. to, co jest dobre lub złe [...].”

Wymieniona definicja jest szczególnie użyteczna w sytuacji gdy traktujemy wypowiedzi uczniów o ich rozumieniu określonych kategorii wartości jako rodzaj stwierdzeń, a nie preskryptywne normy. Będą to bowiem, jak w wypadku badanej przeze mnie młodzieży, wypowiedzi na temat stosunków subiektów wartościowań do obiektów wartościowań.

¹ J. Puzynina: *O znaczeniu wartości*. W: *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*. Red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska. Lublin 1993, s. 16.

Przyjmuję więc, że wartość ma wymiar obiektywny, gdyż przysługuje przedmiotowi, jest też relacyjna, bo realizuje się w obrębie relacji podmiotowo-przedmiotowej. Przedmiot objawia swą wartościowość wobec określonego podmiotu, który przeżywa wartość².

Podobnie jak terminu „wartość”, tak i pojęcia „językowy obraz świata” nie rozumie się jednoznacznie, mimo iż zostało zaliczone do podstawowych pojęć zarówno tzw. gramatyki treści, czyli zorientowanej treściowo lingwistyki, jak i współczesnej semantyki. Wymienione pojęcie pojawiło się na gruncie lingwistyki polskiej bardzo późno, bo dopiero w 1978 roku w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* pod redakcją Stanisława Urbańczyka. Zostało jednak zdefiniowane nazbyt ogólnikowo. Odwołam się więc do definicji podanej przez Renatę Grzegorzczukową, która uznaje „językowy obraz świata” za strukturę pojęciową „utrwaloną (zakrzepłą) w systemie danego języka, a więc jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych (znaczeniach wyrazów i ich łączliwości), realizującą się, jak wszystko w języku, za pomocą tekstów (wypowiedzi)”³. Prawie analogicznie rozpatruje interesujące nas pojęcie Jerzy Bartmiński⁴.

Według przywołanych autorów językowy obraz świata jest więc określonym sposobem ujmowania przez język rzeczywistości pozajęzykowej i językowej, przejawiającym się w gramatycznych (leksykalnych i morfologicznych), semantycznych, składniowych i pragmatycznych kategoriach języka naturalnego.

W tak rozumiany w aspekcie semantycznym językowy obraz świata wpisany jest językowy świat wartości ludzi, w naszym wypadku uczniów kończących szkołę podstawową. Ogląd tegoż świata można rozpatrywać wielopłaszczyznowo w ujęciu lingwistycznym, korzystając z różnych propozycji metodologicznych.

Cele badań

Mając na uwadze fundamentalną tezę dydaktyczną, iż wiedza o uczniu jest jednym z najważniejszych czynników dobrych rozwiązań edukacyjnych, podjąłem empiryczną próbę penetracji w zasadzie nieznanego dotychczas naszej dydaktyce pola wiedzy aksjologicznej uczniów kończących szkołę podstawową.

² Zob. J. Lipiec: *Wokół istoty wartości*. W: *Istnienie i poznanie wartości*. Red. J. Lipiec. Kraków 1991.

³ R. Grzegorzczukowa: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1990, s. 43.

⁴ J. Bartmiński: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata...*, s. 110.

Ogólnodydaktyczny cel badań tkwił w przekonaniu, iż uzyskany materiał dzięki odpowiednio sprofilowanym i szeroko zakrojonym badaniom ankietowym pozwoli na oświetlenie aktualnej szkolnej edukacji aksjologicznej w płaszczyźnie językowej oraz literacko-kulturowej. Zasadniczym jednak celem badań było uzyskanie materiałów odsłaniających językowy świat wartości wymienionej generacji młodzieży. Jest to ważny problem badawczy, możliwy do rozpatrywania w ramach lingwistyki edukacyjnej. Najogólniej rzecz ujmując, postawiona w wyniku analizy wypowiedzi uczniowskich diagnoza może służyć budowaniu prognozy dydaktycznej w sferze procesów kształceniowo-wychowawczych.

Poznanie cech uczniowskiego języka wartości jest istotne z dydaktycznego punktu widzenia, gdyż zgodnie z postulatami językoznawstwa humanistycznego wzbogaca naszą wiedzę o uczniu jako człowieku, pozwala mu pomóc w rozpoznawaniu i hierarchizowaniu wartości, w podejmowaniu decyzji w trudnych sytuacjach życiowych i, rzecz jasna, w kształceniu kompetencji językowej i komunikacyjnej.

W części szczegółowej badania służyły sprawdzeniu, w jakim stopniu treści znaczeniowe preferowanych przez uczniów wartości są aktywne w ich świadomości językowej, o ile odczuwany jest związek słowa z podstawą definiowanej wartości. Chodzi tu o uzyskanie informacji, jakie właściwości przedmiotu (w naszym wypadku wartości) zostają w języku ucznia utrwalone, jakich aspektów dotyczą i jak te aspekty wypełniają się konkretnymi charakterystykami, tworzącymi pojęcie ramy interpretacyjnej danego terminu.

Organizacja i metody badań

Dość długo dręczyła mnie myśl, czy warto indywidualnie prowadzić uciążliwe i zakrojone na szeroką skalę badania diagnostyczne, dotyczące tak skomplikowanej, delikatnej i zmiennej materii, jaką są wartości akceptowane przez uczniów. Do podjęcia tego trudu badawczego umotywowwały mnie rozważania filozoficzne wielkiego myśliciela, W. Heisenberga, który stwierdza: „Pytanie o wartości — to przecież pytanie o to, co robimy, do czego dążymy, jak powinniśmy postępować. Jest to więc pytanie o człowieka i w sprawie człowieka; to pytanie o kompas, według którego mamy się orientować, gdy szukamy drogi w życiu.”⁵

Decydując się na uciążliwe badania empiryczne, postanowiłem, co już sygnalizowałem, zbadać językowy świat wartości uczniów, którzy kończą

⁵ H. Heisenberg: *Część i całość. Rozmowy o fizyce atomu*. Przeł. K. Napiórkowski. Warszawa 1987, s. 269.

szkołę podstawową, a więc mają za sobą pierwszy etap edukacji szkolnej i życiowej.

By uzyskać odpowiedzi wiarygodne statystycznie, chciałem objąć badaniami dużą populację młodzieży z różnych środowisk. Jedynym narzędziem badawczym, służącym realizacji tak zaplanowanych badań, mogła być ankieta. Zmierząc do tego, by materiał zawarty w odpowiedziach był „pojemny” semantycznie, do kwestionariusza ankiety wpisałem oprócz pytań otwartych pytania zamknięte, zaopatrzone w tzw. kafeterię półotwartą, czyli taki zestaw możliwych do wyboru odpowiedzi, w którym dopisywany był punkt obejmujący uczniowskie propozycje wartości.

Pytanie główne ankiety: Które z podanych wartości uważasz za najważniejsze?, jest obudowane zestawem poleceń dla ucznia — został on zobligowany do wyboru dziesięciu najważniejszych dla siebie wartości i do uporządkowania ich zgodnie ze swoją skalą ważności. Ponadto miał napisać, w miarę szczegółowo, jak rozumie słowo określające wybraną przez siebie wartość. Powinien także uzasadnić, dlaczego każdą z wybranych wartości uważa za ważną dla siebie. Miał również podać wyrazy bliskoznaczne, odnoszące się do charakteryzowanej wartości.

Na potrzeby badań przyjąłem własną typologię wartości, której trzon stanowił podział na wartości ostateczne i instrumentalne. Podziału tego dokonał M. Rokesch, a zmodyfikowała go Jadwiga Puzynina⁶. Typologia ta obejmuje wartości ostateczne wyłącznie pozytywne. Uwzględnienie wartości negatywnych dałoby niewątpliwie pełniejszy obraz świata wartości młodzieży, jednakże za ich pominięciem przemawiały racje wychowawcze.

Do wartości pozytywnych zaliczyłem następujące kategorie wartości: 1) wartości transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie); 2) uniwersalne (dobro, prawda); 3) estetyczne (piękno); 4) poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność); 5) moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerość, uczciwość, wierność); 6) społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina); 7) witalne (siła, zdrowie, życie); 8) pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność); 9) prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze); 10) hedonistyczne (radość, seks, zabawa, zadowolenie).

Wymienione nazwy wartości, z pominięciem nazewnictwa kategorii nadrzędnych (np. wartości transcendentne etc.), umieściłem w ankiecie w porządku alfabetycznym, co miało służyć wyeliminowaniu niekorzystnego zjawiska sugerowania się rangą wartości w zaproponowanym układzie hierarchicznym. Jak bowiem można zauważyć, przyjęta dla celów badawczych hierarchia wartości podąża od wartości najwyższych do najniższych, przy czym o tym,

⁶ J. Puzynina: *Język wartości*. Warszawa 1992, s. 37—41.

czy wartość jest „wyższa” lub „niższa”, decyduje ich trwałość, niepodzielność czy też zdolność fundowania innych wartości⁷.

Ankieta została tak skonstruowana, iż wartości deklarowane przez uczniów pozwalają na odczytywanie (deszyfrację) wartości odczuwanych, które tkwią przecież w funkcji ekspresywnej wypowiedzi uczniów.

Wartości deklarowane są to wartości, za którymi opowiadają się ludzie, wyrażając gotowość ich aprobowania. Natomiast za wartości odczuwane uznaje się wartości „istotne dla nas, odgrywające w naszej świadomości doniosłą rolę”⁸. Tak więc drugie z wymienionych wartości są przedmiotem osobistych dyspozycji, indywidualnych upodobań.

Wartości preferowane przez uczniów można, opierając się na opinii Marii Gołaszewskiej⁹, uznać za wartości zastane, a więc wartości funkcjonujące społecznie jako akceptowany przez określoną generację młodzieży system wartości, które jednostki mogą internalizować, czyniąc je częścią składową swej osobowości.

Poza zasięgiem badań z konieczności musiały pozostać wartości uznawane, gdyż uzewnętrzniają się one przede wszystkim w zachowaniach ludzi. Na odkrycie tychże wartości, i to u nielicznych osób, potrzebne są wieloletnie badania psychologiczne, które również nie zapewniają adekwatności ustaleń.

Skrajni sceptycy byliby skłonni wysunąć tezę, iż interesujące nas wypowiedzi uczniów są zaledwie projekcją ich marzeń. Trzeba jednak zauważyć, że ta projekcja mogłaby uzewnętrznic się szczególnie wtedy, gdyby uczeń wręcz mechanicznie wybierał wartości z zaproponowanej mu listy. W razie gdy został zobowiązany do wypowiedzenia uwag nad własnym sposobem rozumienia danej wartości i do uzasadnienia jej wyboru, mechanizm projekcyjny mógł zostać w znacznym stopniu osłabiony. Ponadto w rozstrzygnięciach odnoszących się do prawdopodobieństwa prawdziwości i szczerości wypowiedzi najbardziej pomocna może okazać się analiza lingwistyczna (akty mowy), pozwalająca na odczytywanie intencji nadawczych. Wyniki moich badań, jak i zresztą wszystkich badań empirycznych w naukach humanistycznych, należy rozpatrywać w kategoriach probabilistycznych.

Badania ankietowe prowadziłem w niektórych szkołach (głównie w Krakowie i Tarnowie) samodzielnie, w większości jednak szkół przy pomocy odpowiednio poinstruowanych nauczycieli polonistów oraz studentów zaocznych filologii polskiej WSP w Krakowie. Badaniami objąłem 45 szkół podstawowych zróżnicowanych środowiskowo: w ośrodku wielkomiejskim — w Krakowie; w miastach średniej wielkości — Krośnie, Nowym Sączu,

⁷ Z. Zaron: *Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej (Kochaj bliźniego swego)*. Wrocław 1985, s. 14.

⁸ S. Ossowski: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa 1967, s. 73.

⁹ M. Gołaszewska: *Istota i istnienie wartości*. Warszawa 1990, s. 100.

Tarnowie i Zamościu, oraz w szkołach wiejskich w dawnych województwach: bielsko-bialskim, katowickim, krośnieńskim, nowosądeckim, tarnowskim, przemyskim, rzeszowskim i sieradzkim.

W badaniach uczestniczyło 1001 uczniów klas ósmych, w tym 300 uczniów z 13 szkół w Krakowie, 255 uczniów z 9 szkół w miastach wojewódzkich średniej wielkości oraz 446 uczniów z 23 szkół wiejskich.

Po sprawdzeniu skuteczności narzędzi badawczych w badaniach pilotażowych w 1994 roku, zasadnicze badania prowadziłem w maju i czerwcu 1995 roku, a więc w końcowej fazie roku szkolnego 1994/1995. Badałem zatem prawie absolwentów szkoły podstawowej.

Chcąc dokonać rozpoznania wartości w akcie komunikacyjnym: nadawcy wartości (autorytety) — nośniki wartości (media) i odbiorcy wartości (młodzież), pytania ankiety nr 1 podporządkowałem też potrzebie ogarnięcia świadomości medialnej uczniów, a więc preferencji mediów i rozumienia ich istoty. Z kolei ankieta nr 2, którą objąłem 1005 uczniów w wymienionych szkołach, służyła zbadaniu najwyżej cenionych przez piętnastolatków autorytetów.

Ankiety zostały przeprowadzone na terenie szkół w czasie godzin lekcyjnych. Na wypełnienie ankiety nr 1 przeznaczano dwie godziny, a ankiety nr 2 — godzinę. Z tej racji nie wszyscy poloniści, których prosiłem o umożliwienie mi prowadzenia badań, wyrażali zgodę. Była to jedna z wielu barier organizacyjnych i technicznych. Może warto wskazać na jeszcze jedną trudność techniczną. Otóż, zaplanowane badania wymagały powielenia dużej liczby ankiet (sam musiałem powielić czternaście tysięcy stron ankiet). Pozwoliło mi to na uzyskanie dziewięćdziesięciu tomów materiału badawczego. I tu przed badaczem wyrosła najpotężniejsza bariera, dotycząca analizy kolosalnego materiału.

W pierwszym etapie zająłem się badaniem wypowiedzi uczniów zawartych w ankiecie nr 1. Próba zaledwie statystycznego ogarnięcia 45 tomów materiału, przy wykorzystaniu tradycyjnej ręcznej techniki, zajęła mi sześć miesięcy. Wiarygodność moich obliczeń (z minimalnymi tylko poprawkami) potwierdził komputer, ale dopiero po upływie kolejnych sześciu miesięcy. Tu człowiek może okazać się szybszy od elektronicznej maszyny, która też wymaga dostarczenia jej (wpisania do pamięci) konkretnych tekstów. Mimo wszystko komputer jest niezwykle przydatny w przygotowaniu najrozmaitszych obliczeń statystycznych, okazuje się jednak bezużyteczny w wykonaniu zaplanowanych przeze mnie zabiegów analitycznych. Tu jestem zdany na samodzielną, żmudną i trudną pod względem metodologicznym pracę.

Niektóre metody analizy materiału badawczego

Dla podmiotowej rekonstrukcji utrwalonego w języku uczniów świata wartości przydatny okazuje się aparat semantyki kognitywnej. Próbę bowiem opisanego mechanizmu kategoryzacji leksykalnej tegoż świata w aspekcie prototypowego modelu kategorii można zrealizować przy wykorzystaniu metody indukcyjnego postępowania; podporządkowując empirię językową analizie semantycznej, dochodzi się do konstruowania struktury kognitywnej¹⁰. Skoro w uczniowskich definicjach dostrzega się potoczną, wielokategorialną interpretację słów nazywających poszczególne wartości, problem definiowania przez młodzież owych słów można rozpatrywać w płaszczyźnie definicji kognitywnej, która za cel główny przyjmuje zdanie sprawy ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać przez język i użycie języka wiedzy o świecie¹¹. Definicja ta pozwala na „naturalną” kategoryzację przedmiotu, jego charakterystykę i wartościowanie, sprzyja rekonstruowaniu punktów widzenia i docieraniu do uzasadniających je czynników społeczno-kulturowych.

Uczniowskie definicje słów nazywających wartości odkrywają racjonalność potoczną, uwarunkowaną kulturowo (np. wpływy szkoły, rodziny, kościoła, grup rówieśniczych, środków masowego przekazu etc.), wykraczają poza podany w definicji układ cech kategoryzujących i dyferencjalnych¹². Definicje te rozpatrują znaczenia terminów w kategoriach interpretacji, pokazując indywidualne, subiektywne sposoby postrzegania wybranych wartości. Służą ujawnieniu subiektywizacji i jej miejsca w strukturze eksplikacyjnej¹³. Wyrażają podmiotową, antropocentryczną racjonalność zawartą w języku, dokumentującą wybory określonych sposobów widzenia świata. Czynią to przez nałożenie na znaczenie słowa pewnego filtru, który służy uzyskaniu perspektywy, eksponującej cechy ważne dla użytkowników języka¹⁴.

Zarówno perspektywa, czyli „zespół właściwości struktury semantycznej słów”¹⁵, jak i zintegrowany z nią punkt widzenia narzucają, w zależności przede wszystkim od intencjonalnego użycia słów, wybór różnych wariantów spośród potencjalnie prawdopodobnych dróg definiowania. Według Jerzego

¹⁰ I. Nowakowska-Kempna: *Definiowanie znaczenia wyrażen w kognitywizmie. Wybrane zagadnienia*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1993, s. 174.

¹¹ J. Bartmiński: *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji* W: *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1988, s. 169—183.

¹² Zob. J. Bartmiński, R. Tokarski: *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?* W: *O definicjach i definiowaniu...*, s. 48—49.

¹³ Zob. R. Tokarski: *Człowiek w definicji znaczeniowej słowa*. „Przegląd Humanistyczny” 1991, nr 3—4.

¹⁴ J. Bartmiński, R. Tokarski: *Definicja semantyczna...*, s. 50—51.

¹⁵ J. Bartmiński: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata...*, s. 112.

Bartmińskiego¹⁶ o sposobie mówienia o przedmiocie decyduje punkt widzenia („czynnik podmiotowo-kulturowy”¹⁷), bezpośrednio wyznaczający wybór podstawy definicji, a pośrednio — wybór kategorii i wypełniania ich konkretną treścią.

Przyjęty przez uczniów punkt widzenia uzewnętrznia się w ich wypowiedziach (definicjach wartości) jako zespół dyrektyw kształtujących treść i strukturę sekwencji językowych. Decyduje on o sposobie wstępnej kategoryzacji przedmiotu, modelując perspektywę jego ukazania. Perspektywa ta zaznacza się, zgodnie z ujęciem kognitywnym, jako globalny, wieloaspektowy sposób ujmowania przedmiotu. Istnieje tu szansa dokonywania wyborów z potencjalnie możliwych dróg definiowania, co wpływa na sposób kategoryzacji nazwy wartości. Kognitywizm pozwala na przyjęcie perspektywy interpretacyjnej adekwatnej do kompetencji użytkowników języka — w naszym wypadku uczniów. Stwarza więc możliwość ujawniania dzięki intencji wypowiedzi i konotacji interpretowanych słów wewnętrznego związku języka z życiem społeczno-kulturowym interesującej nas młodzieży.

W czasie analizy materiału badawczego szczególnie przydatna okazuje się ta właściwość definicji kognitywnej, która polega na kategorialnym uporządkowaniu zdań definiujących¹⁸. Mogą bowiem być one ustrukturuwane w ramach poszczególnych faset. Uporządkowanie fasetowe stanowi zaś podstawę ustalenia punktu widzenia i jego perspektywy interpretacyjnej. W objaśnieniach terminu wartości, definiowanego przez uczniów, eksponują więc aspektowe (fasetowe) powiązanie cech przypisywanych owej nazwie, pamiętając o ustaleniu liczby, ważności, a zatem i kolejności faset w całościowej wizji omawianego pojęcia. W uczniowskich definicjach widoczne są ujęcia częściowe, obejmujące tylko pewien zakres albo niektóre zakresy definiowanego terminu. Spełniają one jednak warunek dostateczny bycia egzemplarzem pojęcia¹⁹.

Językowa analiza wypowiedzi uczniowskich zmierza do wykrywania zawartej w nich konceptualizacji świata oraz deszyfracji jej semantycznych i pragmatycznych wykładników. Próba natomiast interpretacji struktury semantycznej profili funkcjonalnych terminu określającego daną wartość może iść w kierunku opisanie odpowiednio uhierarchizowanego układu kategorii (faset).

Celem analizy materiałów badawczych może więc stać się lingwistyczne rozpatrywanie prototypów pojęć wartości akceptowanych przez uczniów. Analiza taka zmierza wówczas w kierunku wyodrębniania cech tworzących

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 111.

¹⁸ J. Bartmiński: *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*. W: *O definicjach i definiowaniu...*, s. 269—275.

¹⁹ Zob. K. Adjukiewicz: *Logika pragmatyczna*. Warszawa 1965, s. 79—82.

treść prototypów oraz ustalenia hierarchii ich ważności, przy czym cechy ważniejsze trzeba uznać za bardziej prototypowe niż cechy mniej ważne²⁰. W toku takiej analizy istotny okazuje się aspekt psychologiczny eksplikacji dotyczących wartości. Trzeba w nich brać pod uwagę pewien system oczekiwań i nadziei aksjologicznych, trzeba zatem uwzględniać inwariantny znaczeniowo „element chcenia lub niechcenia, aby coś istniało i/lub było takie, jakie jest”²¹. Wymieniony element można odczytać nie tylko z wypowiedzi definiujących daną wartość, ale także tekstów uzasadniających wybory wartości.

Z wymienionej perspektywy można badać zawartość semantyczną i pragmatyczną leksemów, ze szczególnym zwróceniem uwagi na słownictwo wartościujące, które jest jednym z fundamentalnych elementów językowego obrazu świata wartości uczniów. Materiał empiryczny uwzględniający wyrazy bliskoznaczne, które określają daną wartość, pozwala właśnie na badanie słownictwa aksjologicznego, zgromadzonego tematycznie wokół leksemów nazywających wartości preferowane przez uczniów. Ogląd tegoż słownictwa w perspektywie lingwistyki edukacyjnej jest możliwy w czterech płaszczyznach: tradycji, wyuczalności, nadużywalności i pragmatyczności²².

Do szczegółowej analizy lingwistycznej wypowiedzi uczniów przydatna może okazać się też teoria aktów mowy J. L. Austina i J. H. Searla²³, pozwalająca na ujawnianie m.in. funkcji poznawczej komunikatu, stopnia otwartości intencji nadawcy, jawności siły illokucyjnej, a przez to sprzyjająca odkrywaniu autentyzmu refleksji uczniów nad ich systemami wartości. Teoria ta może też służyć ujawnianiu aktualnego stanu kompetencji językowej i komunikacyjnej uczniów, a zarazem odślanianiu ich możliwości funkcjonalnego posługiwania się kodami językowymi. Pozwala przeto przyjrzeć się uważnie sprawie wykorzystywania przez młodzież kodu ograniczonego w sytuacjach wymagających kodu rozwiniętego²⁴. Taka perspektywa badawcza pociąga za sobą konsekwencje dydaktyczne, ujawniające się w potrzebie właściwego (opartego na realiach) planowania i skutecznej realizacji szkolnych oddziaływań kształceniowo-wychowawczych. Z tego punktu widzenia istotne jest wyrabianie kompetencji komunikacyjnej, która w ujęciu teorii lingwistyki

²⁰ Zob. P. Brzozowski: *Problemy analizy prototypowości pojęć. (Na przykładzie „uczciwości”, „komunizmu” i „nauczyciela”)*. W: „Etnolingwistyka”. T. 4. Red. J. Bartmiński. Lublin 1991, s. 54.

²¹ J. Puzynina: *Język wartości...*, s. 79.

²² Zob. J. Lyons: *Semantyka*. T. 1. Warszawa 1984, s. 85—116.

²³ J. H. Searle: *Czym jest akt mowy*. „Pamiętnik Literacki” 1980, z. 2; A. Wierzbicka: *Akt mowy*. W: *Semiotyka i struktura tekstu*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973, s. 201—219; E. Grodziński: *Wypowiedzi performatywne*. Wrocław 1980.

²⁴ Zob. B. Bernstein: *Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej*. „Przegląd Socjologiczny” 1986, nr 34, z. 1, s. 17.

edukacyjnej oznacza umiejętności językowe, wyrastające z wiedzy o języku (kompetencji językowo-gramatycznej) i społecznej wiedzy o języku (kompetencji pragmatycznej)²⁵.

Taka edukacja językowa jest też zorientowana kulturowo, co oznacza, że pełni funkcję służebną, najogólniej rzecz ujmując, w procesie przygotowania młodzieży do uczestnictwa w kulturze i do tworzenia kultury. Jest to możliwe dzięki temu, iż układ zależności między językiem, szkołą i kulturą okazuje się taki, że język oddziałuje na szkołę, ta na kulturę, a język i kultura wzajemnie oddziałują na siebie²⁶.

Poprzestając na zasygnalizowanych, szczególnie interesujących mnie możliwościach wykorzystania diagnozy dydaktycznej na potrzeby kształcenia językowego w szkole podstawowej, chciałbym teraz rozważyć ewentualność sfunkcjonalizowania wyników badań w edukacji literacko-kulturowej.

Z rozpoznania uczniowskiej hierarchii wartości można wyprowadzić wiele wniosków dydaktycznych, odnoszących się do wymienionej problematyki. Jednakże jest ona na tyle złożona i wielowymiarowa, że pozostaje mi, ze względu na ramy czasowe, naszkicowanie tylko nielicznych perspektyw wykorzystania wyników badań.

Otóż, w kręgu polonistów nie ma potrzeby szerszego uzasadniania kwestii, iż szczególnie język polski jako przedmiot powinien stawiać problematykę aksjologiczną w centrum własnego zainteresowania, wiążąc ją ściśle ze sprawą podmiotowego kształcenia, w toku którego udziela się głosu uczniowi i motywuje go do poznawania i przeżywania świata wartości, zogniskowanego w utworach literackich i różnych tekstach kultury. Warto jednak przypomnieć, że aksjologiczny wymiar edukacji polonistycznej oparty jest na idealizacyjnych przesłankach, które nie uwzględniają obecnej rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej. Jak zatem można skutecznie wzbogacać osobowość uczniów i nadawać jej pożądaną wychowawczą strukturę, gdy nie znamy wartości cenionych i poszukiwanych przez naszych wychowanków.

Wyniki badań empirycznych o uczniowskim postrzeganiu i hierarchizowaniu różnych systemów wartości, rzucając światło na aksjologiczny wymiar kształcenia szkolnego, mogą pomóc nie tylko polonistom, ale i nauczycielom innych specjalności w pielęgnowaniu i wzbogacaniu wartości poświadczanych z wychowawczego punktu widzenia (począwszy od wartości uniwersalnych, poprzez moralne i społeczne, a skończywszy na hedonistycznych), mogą też pomóc w odsłanianiu wartości niedostrzeganych przez młodzież, jak też w eliminowaniu wartości ze znakiem ujemnym, czyli antywartości. Uzyskana

²⁵ T. Rittel: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993, s. 110–123.

²⁶ W. Miodunka: *Tekst, kontekst, sytuacja (społeczne uwarunkowania dyskursu szkolnego)*. W: „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”. T. 32. Łódź 1986.

diagnoza może więc przynajmniej w pewnym stopniu pomóc w udzieleniu odpowiedzi na pytanie, jaką pragmatyczną perspektywę wprowadzania uczniów w świat wartości powinni przyjąć w swoich działaniach dydaktycznych poloniści.

Diagnoza, o której tu mowa, może okazać się przydatna w doborze celów, treści, a więc i tekstów literackich oraz innych tekstów kultury, a także metod kształcenia polonistycznego, zorientowanych na analizę utworów pod kątem funkcjonalnego dostrzegania w nich wartości artystycznych, estetycznych i nadestetycznych.

Chciałbym w tym miejscu wskazać na niepokojące zjawisko pomijania przez uczniów wartości estetycznych. Wskaźnik wyborów piękna jako wartości jest zatrważająco niski — zaledwie 6,29% wyborów, w tym dziewczęta — 3,80% i chłopcy — 2,50%. Niektóre jednak ustalenia empiryczne napawają optymizmem. Oto bowiem naczelną wartość moralną — miłość, znalazła się na bardzo wysokim, bo drugim miejscu w hierarchii wartości. Warto więc ulokować ją w centrum pożądanego systemu wartości, tak by mogła promieniować na inne wartości, a szczególnie by pomogła w otwieraniu się ucznia na wartości człowieczeństwa, w tym i na wartość piękna. W tak zorganizowanym procesie kształceniowym i wychowawczym dostrzegałbym możliwości uruchomienia przepływu wartości etycznych i estetycznych. A tego przepływu, wbrew oczywistej konieczności, nie ma we współczesnej szkole podstawowej.

Wyniki badań rzucają także światło na sprawę wprowadzania młodzieży w obiektywny porządek świata wartości i jego zróżnicowanie jakościowe. Posiadanie owej wiedzy jest niezwykle cenne, przesądza bowiem, według Maxa Schelera²⁷, o wyborze wartości i wyznacza postępowanie zgodne z tym porządkiem. Jednakże nauczyciel „dozujący” tę wiedzę musi mieć na uwadze fakt, iż przekazywanie nowych wartości, niekoherentnych wobec utrwalonego uczniowskiego systemu aksjologicznego, może prowadzić do zmian negatywnych, objawiających się w zburzeniu spójności całego systemu. Uznanie nowej wartości, jak trafnie zauważa Ryszard Handke²⁸, daje początek aksjologicznej reinterpretacji świata i dzięki polaryzacji odpycha wszystko, co jej przeciwne, do przestrzeni antywartości. Daje także początek włączenia tejże wartości do akceptowanego systemu.

Rozpoznanie empiryczne może więc pomóc nauczycielom w kształtowaniu u swoich podopiecznych umiejętności świadomych wyborów aksjologicznych w otaczającym ich świecie, w którym krzyżują się systemy różnych wartości, oraz w budowaniu spójnej koncepcji wartości uznawanych. To rozpoznawanie

²⁷ M. Scheler: *Materiałne a priori w etyce*. „Znak” 1967, nr 162, s. 1513.

²⁸ R. Handke: *Komunikacja aksjologiczna — nośniki wartości w dziele literackim*. W: *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze. Studia*. Red. S. Sawicki, A. Tyszczyk. Lublin 1992, s. 200.

позволи też bronić się przed pedagogicznymi iluzjami, zawartymi w książce pod znaczącym tytułem *W poszukiwaniu wartości*: „Rozpoczynamy etap cywilizacji [...], w której będzie się uwypuklać współdziałanie, a nie rywalizacja, przebaczenie, a nie dochodzenie swoich praw, poszanowanie drugiego człowieka, a nie maksymalne jego wykorzystanie.”²⁹

Te szlachetnie brzmiące słowa, owe sny o potędze, brutalnie weryfikuje na naszych oczach życie. Wchodzimy bowiem, ale wchodzimy w fazę gospodarki rynkowej, która rządzi się prawami nie zawsze szlachetnej rywalizacji i kultem pieniędzy. Wchodzimy także w epokę postmodernizmu, któremu przyświeca skrajny relatywizm moralny. Badajmy więc zastany świat wartości naszej młodzieży, aby stworzyć humanistyczny mechanizm obrony przed wyzwaniem najbliższej przyszłości.

²⁹ K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk 1994, s. 20.

Рышард Едлинский

О ИЗУЧЕНИИ ДОСТОИНСТВ ЯЗЫКОВОГО МИРА УЧЕНИКОВ ЗАКАНЧИВАЮЩИХ НАЧАЛЬНУЮ ШКОЛУ

Резюме

Автор статьи основывается на принципе, что изучение особенностей языка учеников, его достоинств важно с дидактической точки зрения, так как согласно требованиям гуманитарного языковедения — обогащает наше знание о ученике как человеке, помогает ему определить и установить иерархию достоинств, принять решение в разных жизненных ситуациях и, понятно, служит языковому образованию.

Широко задуманное эмпирическое исследование дало возможность установить иерархию достоинств, одобряемых молодёжью, а также способы замыслов отдельных достоинств. Так как в определениях учеников можно заметить разговорную и разнородную интерпретацию слов, определяющих достоинства, автор предлагает рассмотреть проблемы определения в когнитивном аспекте. Указывает тоже на потребность использования для детального лингвистического анализа высказывания учеников теории актов речи Й. Л. Аустина и Й. Х. Сearля дающую возможность раскрыть актуальное состояние языковой и коммуникативной компетенции молодёжи.

Перечисленные исследовательские перспективы вызывают дидактические последствия, проявляющиеся в потребности правильного (основанного на реалиях) планирования и эффективной реализации школьного и внешкольного воспитательно-образовательного воздействия. Итак, в публикации экспонируется задача использования дидактического диагноза, полученного на основе исследований, не только для нужд языкового обучения, а также культурно-литературного.

ON EXAMINING THE LANGUAGE WORLD OF VALUES
OF THE PRIMARY SCHOOL GRADUATES

Summary

The author of this paper makes an assumption that getting to know some features of the language of values of the secondary school graduates is significant from the teaching point of view because according to the indication of humanistic linguistics, it enriches our knowledge about a student as a human being, offering him help recognize and make a hierarchy of values as well as take decisions in varied life situations, finally leading to his greater language awareness.

Wide scale experimental research help the author establish the hierarchy of values accepted by the youth and determine ways of conceptualisation of a given value. The author suggests considering the problem of decision making in the cognitive way because in student's definitions most common and multcategory interpretation of the words expressing values can be found. He also shows the need to make use of the detailed linguistic analysis of the spoken language of his students based on the similar analysis introduced by J. L. Austin and J. H. Searle allowing to reveal the actual state of linguistic and communicative competence of the young people.

The above mentioned research issues result in some didactical consequences which are revealed in need of appropriate (based on factual reality) planning and successful realization of school and outside school educational (in sense of learning) and instructive teaching (in sense of up-bringing) influences. Not only making use of the obtained didactical diagnosis to educate young people linguistically but also their literary-cultural education are shown clearly in this paper.