

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica IV (2011)

Grzegorz Ożdżyński

Pytania typu: *Agnieszko, masz problem?! –* w dyskursie szkolnym

1. W ramach organizacji tematycznej dyskursu szkolnego najważniejsze jest to, że niektóre pojęcia i sądy wydają się odgrywać ważniejszą niż inne rolę w rozwijaniu owego dyskursu. Takie centralne pojęcia i sądy tworzą ramę czy też „konstrukcję nośną”, do której przytwierdzone zostają poszczególne elementy wypowiedzi. Te właśnie centralne domeny są lepiej zapamiętywane podczas procesów rozumienia tekstów.

Podstawowe pytania z tym związane dotyczą relewancji tekstowej:

- (1) Co sprawia, że dane pojęcie albo sąd zajmuje ważniejszą pozycję?
- (2) W jaki sposób centralne usytuowanie takiego elementu jest powiązane z przyrostem (rozwijaniem) dyskursu?
- (3) Co czyni nadawca (nauczyciel), aby zasygnalizować odbiorcy (uczniowi), które elementy zajmują centralną pozycję?
- (4) Skąd odbiorca [uczeń] wie, kiedy dane pojęcie albo sąd uznać za ważniejsze od innych?

Są to pytania aktualne także na gruncie lingwistyki edukacyjnej.

Tematyczna organizacja w dyskursie obejmuje, jak wiadomo, trzy powiązane z sobą grupy zagadnień:

- a) problem tematu (ang. *topic, theme*) na poziomie zdania: ogólnie można powiedzieć, że właściwie każde zdanie w dyskursie zawiera jeden kluczowy element – który jest centralnym przedmiotem w danym momencie, punktem wyjścia zdania, czymś, o czym się coś orzeka w pozostałej części zdania;
- b) problem tematu dyskursu (ang. *discourse theme*) dotyczy struktury akapitu (centralna pozycja ogólnego przedmiotu wypowiedzi);
- c) problem wysuwania na plan pierwszy poszczególnych elementów dyskursu (fragmentów wypowiedzi) (van Dijk 2001: 68).

Postawienie celu i wybór typu tekstu przez nauczyciela czy ucznia bezpośrednio poprzedza (lub zachodzi na) fazę ideacji (por. pojęcie *inventio* ‘znalezienie myśli’ w retoryce). Idea to wewnętrznie zainicjowana (a nie wymuszona zewnątrznie) konfiguracja treści zapewniająca centra kontroli (ang. *control centres*, niem. *Steuermittelpunkte*), na przykład tematy dla produktywnego, sensownego zachowania, z produkcją tekstu włącznie).

Odwzorowanie struktury *planu* na *idee* (lub odwrotnie) jest niewątpliwie skomplikowane, szczególnie wtedy, kiedy nie byłoby korzystne mówienie o planie w sposób otwarty (Beaugrande, Dressler 1990: 63).

Tematem wypowiedzi (traktowanej jako konfiguracja aktów mowy) jest:

- 1) to o czym traktuje wypowiedź (o co chodzi w wypowiedzi);
- 2) punkt wyjścia przyjęty w wypowiedzi (bądź w wypowiedzeniu składowym);
- 3) centrum uwagi wypowiedzenia (temat wypowiedzi wiąże się z koncentracją uwagi);
- 4) temat na poziomie dyskursu (temat globalny), por. van Dijk 2001: 75–77.

Prace z zakresu psycholingwistyki wykazały, że dobre określenie tematu globalnego ułatwia zrozumienie tekstu; temat taki funkcjonuje jako wstępny sygnał organizacji (Frase 1975), „konstrukcja nośna” (Anderson *et al.* 1978) albo „punkt zaczepienia” (Pichert, Anderson 1977), wywołując odpowiedni model mentalny (reprezentację) u odbiorcy. Taka reprezentacja [wzorec globalny tekstu] może zostać określona jako „schemat” (Rumelhart 1980), „rama” (Minsky 1975), „skrypt” (Schunk i Abelson 1977) albo „scenariusz” (Sanford i Garrod 1980). To, że odbiorcy konstruują modele dyskursu, podobnie jak lingwistyczne reprezentacje, zostało potwierdzone w wielu studiach (van Dijk 2001: 77). Preferencjom w zakresie wymienionych wzorców globalnych towarzyszą swoiste transpozycje deiktyczne i mentalne uwarunkowane realiami tła pragmatycznego dyskursu szkolnego (omawiane w innym miejscu [Kawka 1999; Ożdżyński 2009: 324–331]).

2. W Słowniku terminów literackich pod redakcją Janusza Sławińskiego termin *problem* (ang. *problem*, niem. *Problem*, ros. *проблема*) to „określenie kwestii ideologicznej, społecznej moralnej, psychologicznej itp. uznanej za doniosłą dla → zawartości ideowej danego utworu” (por. Głowiński STL 434); por. w kontekście dydaktycznym:

(100)¹ ... może Mariusz spróbuje nam ten problem jasno i wyraźnie sprecyzować – w nauczycielskiej propozycji (w sytuacji wyznaczania ucznia do odpowiedzi na temat problematyki opowiadania Ernesta Hemingwaya *Stary człowiek przy moście*), w pierwszej klasie gimnazjum:

Agnieszka: [odpowiada niezbyt fortunnie:] ... Ernest... Hemingway w swoim opowiadaniu poruszył problemy ludzkie [por. ogólnoludzkie, uniwersalne, humanistyczne] ... głównie chodziło mu o losy starych ludzi...

N. [prosi o podsumowanie rozważań na temat omawianego utworu:] ... dobrze... i teraz poproszę o podsumowanie... [por. proszę podsumować] [zwraca się do dziewczyn, które przyklejały kartki z odpowiedzią na dany temat] ... siadajcie dziewczyny... dziękuję... każdy z was napisał, co według niego jest głównym [‘zasadniczym’, ‘najważniejszym’] problemem opowiadania... [proponuje, wyznacza do odpowiedzi:] może Mariusz spróbuje [por. Mariusz spróbuj...] nam ten problem jasno i wyraźnie sprecyzować... [por. może spróbujemy ten problem sprecyzować] [w tym celu, aby, po to, żeby]... tak żebyśmy mogli napisać zakończenie notatki, które będzie jednocześnie odpowiedzią na nasz temat [por. które

¹ Numeracja epizodów szkolnego dyskursu przejęta została z wideoteki Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, zob. wykaz źródeł na końcu artykułu.

zawiera temat, nawiązuje do tematu:] ... *jaką wymowę ma opowiadanie* Stary człowiek przy moście?... *ale zacznijmy od problemu, jaki Ernest Hemingway poruszył...* (IGb, 10).

Zawartość ideowa (fr. *contenu idéologique*) – to „jeden z głównych składników → treści dzieła: ogół poglądów, opinii i ocen zarówno wypowiedzianych wprost przez autora w utworze, jak i wyrażonych pośrednio – przez określone elementy → świata przedstawionego i ich układ. *Rdzeniem* zawartości ideowej jest → *idea* utworu, por. *ideologia* w dziele literackim” (Sławiński STL 636).

Idea (gr. *idea* ‘kształt, gatunek, idea’) to centralny element → zawartości ideowej utworu, jego myśl przewodnia, główna prawda (metafizyczna, psychologiczna, polityczna itp.), której utwór dowodzi lub za którą się opowiada. Idea sprzęga wewnętrznie materiał ideologiczny dzieła i jest najbardziej ogólną formułą postawy autora wobec tej sfery rzeczywistości pozaliterackiej, do której dzieło nawiązuje poprzez → swój świat przedstawiony. Może występować w dwojakiej postaci: bądź jako problem, bądź jako tendencja (Sławiński STL 207). Hasło *problem* zostaje objaśnione w *Innym słowniku języka polskiego* pod redakcją Mirosława Bańki w sposób wskazujący na potoczne konotacje obecne w profilowaniu tego pojęcia:

1. Problem to 1.1. trudna sytuacja, z której należy znaleźć jakieś wyjście [...]; 1.2. poważna sprawa, która wymaga przemyślenia i rozstrzygnięcia; 2. problemy to sprawy, które nas martwią: „Każdy ma jakiś problem w życiu” (ISJP II 262). Koresponduje z tym potoczne rozumienie trudności jako tego, „co jest trudne do pokonania, albo cechy tego, co jest trudne; czegoś, czego realizacja wymaga od nas więcej wysiłku niż normalnie – może się okazać, że sił tych nam zabraknie”; por. *problem*₂ (książkowe) – „coś, co staje przed nami jako zadanie, któremu powinniśmy podołać, choć jeszcze nie wiemy jak – myśl o jego rozwiązaniu angażuje przede wszystkim nasz intelekt”; por. *problem*₁ w znaczeniu ‘zagadnienie teoretyczne, roztrząsane w nauce’ (DSS 208). Do rejestrów oficjalnych języka ogólnego odsyłają objaśnienia tego leksemu w *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja: *problem* 1. ‘poważne zagadnienie z jakiejś dziedziny, które należy rozstrzygnąć, rozwiązać’: „Rozwiązywać problemy”; 2. ‘to, co sprawia trudność, kłopot’: „mieć problem, kłopot z synem” (SWJPD II 149).

Problem (grec. *Πρόβλημα*, *próblēma* – ‘przeszkoda’) w ujęciu logicznym to 1. wyrażające się w postaci pytania zagadnienie, którego rozwiązanie, czyli poprawna odpowiedź na zawarte w nim pytanie, nie jest w danej chwili znane, lecz wymaga dopiero podjęcia odpowiednich wysiłków badawczych: obserwacji, analizy, dyskusji, przemyśleń itp.

2. p. ↑ dialektyka (STSZA 249): „W dialektycznej dyskusji brały udział dwie osoby: pytający i odpowiadający. Dyskusja zaczyna się z chwilą sformułowania przez pytającego kontrowersyjnego zagadnienia zwanego „problemem”. Problem sformułowany był w postaci pytania *Czy jest prawdą A czy też nie?* (np. *Czy świat jest wieczny czy nie?*). W zależności od udzielonej przez partnera odpowiedzi A lub też ~A pytający zajmował stanowisko sprzeczne ze stanowiskiem odpowiadającego [...] (STSZA 107).

3. W *Nowym słowniku pedagogicznym* Władysława Okonia termin *problem* pojawia się w kontekście zadaniowym komunikacji szkolnej: „w dydaktyce: zadanie wymagające pokonania jakiejś trudności o charakterze praktycznym lub teoretycznym

przy udziale aktywności badawczej podmiotu. Rozwiązując problem typu »odkryć«, uczeń trudność tę pokonuje przez odkrycie brakujących elementów jakiejś całości (→ układ) bądź nieznanych mu związków między elementami; przy problemie typu »wynaleźć« ma on, dysponując wolą, tak powiązać dostępne mu elementy, aby powstała z nich wymagana całość” (NSP 315). W znaczeniu psychologicznym *problem* to „sytuacja, w której znane są czynniki towarzyszące, podczas gdy ustalenia lub określenia wymagają czynników dodatkowe. Problemy interesują psychologów, gdy nieznanne dane prowadzące do rozwiązania nie są ani oczywiste, ani łatwe do ustalenia” (Reber SP 549).

Rozwiązywanie problemów (ang. *problem solving*) dotyczy: „1. procesów związanych z zaangażowaniem w rozwiązywanie problemu; 2. działu psychologii poznawczej zajmującego się tymi procesami [...]. Niektórych klasycznych zagadnień, jakie pojawiają się w trakcie badań nad rozwiązywaniem problemów, dotyczą m.in. metody prób i błędów: »uczenie się charakteryzuje się wieloma próbami i błędami w dosłownym znaczeniu, przebieg takiego uczenia się polega na stopniowej eliminacji reakcji nieskutecznych i umacnianiu się reakcji zadowolających«” (Reber SP 638), por. w kontekście dydaktycznym:

(101) ... *właśnie jest problem i my szukamy rozwiązania tego problemu* – w nauczycielskim potwierdzeniu i komentarzu do problemowej metody analizy tekstu literackiego (która dotyczy opowiadania *Marcin Kozera*) – w szóstej klasie szkoły podstawowej:

N. [upewnia się:] ... *jeszcze chwileczkę... dobrze... czy praca tą metodą jest trudna?...* [chodzi o zestawienie pozytywnych i negatywnych skutków postępowania wynikłych z dwukulturowości (bilingwizmu) głównego bohatera opowiadania *Marcin Kozera*]...

Wojtek: ... *tak!*...

Kamil: ... *nie!*...

N. [komentuje pojednawczo i żartobliwie różnice zdań:] ... *dla jednych tak, dla drugich tak yyy... ha... ha!... dla jednych tak, dla drugich tak...* [zamiast: *nie*] [konkluduje:] *zmusza [jednak ta metoda] człowieka troszeczkę do...* [por. musicie przyznać, że...]

Kasia [dopowiada:] *do myślenia...*

N. [potwierdza, powtarza „echolalicznie”, konkluduje:] ... *do myślenia... właśnie* [por. rzecz w tym, że] *jest problem i my szukamy rozwiązania tego problemu...* [por. na tym polega (w tym tkwi) istota tej metody] (VId, 94).

Sytuacja dydaktyczna to sytuacja, w której wychowawca za pomocą środków werbalnych, a także – w różnym zakresie – środków audiowizualnych doprowadza wychowanków do opanowania określonych programem treści poznawczych i operatywnego posługiwania się nimi (Szewczuk SP 1979: 287).

Nauczycielka nawiązuje wyraźnie do problemowej metody analizy tekstu literackiego, por. zestawienie gatunkujące *metoda problemowa* ‘dotycząca problemu, problemów’, ‘ujmująca postępowanie metodyczne w kategoriach formułowania problemów i odpowiedzi na nie’; *problem* ‘poważne zagadnienie, zadanie wymagające rozwiązania’, ‘kwestia do rozstrzygnięcia’ (SJPSz II 925).

Problemowe *nauczanie* i *uczenie się* polegają na kierowaniu przez nauczyciela procesem rozwiązywania problemów przez uczących się. Obejmują one: tworzenie sytuacji problemowych, formułowanie problemów, gromadzenie danych,

poszukiwanie pomysłów stawiania i rozwiązywania (hipotez) → weryfikację (falsyfikację) tych pomysłów, systematyzowanie przyswajanej wiedzy, stosowanie zdobytej wiedzy w sytuacjach praktycznych i teoretycznych.

Mówiąc o procesie dydaktycznym, mamy na myśli zarówno proces → *nauczania*, jak i proces → *uczenia się*, przy czym *uczenie się* jest tu sprawą *najważniejszą*, gdyż o jakości procesu dydaktycznego decyduje jakość samego uczenia się.

W procesie dydaktycznym jako procesie zespalającym nauczanie i uczenie się wyodrębnia się takie momenty jak uświadamianie uczniom (uświadamianie sobie przez uczniów) celów i zadań kształcenia, poznawanie nowych faktów, nabywanie pojęć, poznawanie prawidłowości i systematyzowanie wiedzy, przechodzenie od teorii do praktyki, wykonywanie zadań praktycznych i sprawdzanie osiągnięć szkolnych: „Jest to uogólniony wzorzec procesu dydaktycznego, w gruncie rzeczy każdorazowy dobór momentów (ogniw) tego procesu zależy od takich czynników jak przedmiot nauczania, cel i temat zadań dydaktycznych, wiek uczniów, metody nauczania oraz warunki, w jakich proces przebiega” (NSP 315).

4. Sytuacja problemowa to „zespół warunków sprawiających, że osiągnięcie pożądanego rezultatu wymaga od jednostki aktywnej reorganizacji dotychczasowego doświadczenia. O tym, czy sytuacja zewnętrzna jest dla konkretnej jednostki sytuacją problemową, decyduje jej wcześniejsze doświadczenie: nawet najbardziej skomplikowane zadanie nie będzie sytuacją problemową, jeśli zostało już kiedyś przez daną osobę rozwiązane; sytuacja problemowa nie występuje także wtedy, gdy rozwiązywanie zadania jest niemożliwe ze względu na zasób doświadczenia, jakie ma dana osoba. Przyjmując jako kryterium rodzaj informacji początkowych, wyróżnić można sytuacje problemowe otwarte i sytuacje problemowe zamknięte” (Szewczuk 1979).

Dla porównania i zarazem skomplikowania problemu przytoczmy przykład potocznej (konwersacyjnej) konceptualizacji interesującego nas pojęcia:

(102) ... *Agnieszko, masz problem?! – w nauczycielskim pytaniu o cechach ironicznego upomnienia, na lekcji języka polskiego w szóstej klasie szkoły podstawowej:*

N. [proponuje korektę tematu lekcji:] *no to w takim razie ja proponuję taki temat... „Szkoła Adasia – bliska nam czy daleka?”* [IW: pisze na tablicy] *my będziemy się [zastanawiać nad tym na dzisiejszej lekcji]...*

IF: [Agnieszka rozmawia z koleżanką, nie interesuje się tematem lekcji, zachowuje się nieodpowiednio]

N. [reaguje, zwraca uwagę na niewłaściwe zachowanie, w formie ironicznego pytania „upominającego”:] ... *Agnieszko, **masz problem?**...* [por. masz jakieś trudności, kłopoty?]; Agnieszka [reflektuje się, odbiera właściwie intencję nauczycielki:] ... *nie... przepraszam...*

N. [ponawia tę samą (?) strategię „udawanego” zainteresowania sprawami innego ucznia, który zachowuje się niestosownie:] *Maciek, [czy] mam ci pomóc? kto ma pisak?...*

U.: [... dziękuję...]

N.: ... *proszę bardzo, temat jest taki...* (VIb, 2).

Nauczycielskie *proponuję* czy uczniowskie *przepraszam, dziękuję* kierują naszą uwagę na performatywną (wykonawczą) funkcję języka, kiedy to jest on używany

jako narzędzie do zmiany rzeczywistości społecznej. Nie będąc zdaniem opisowymi, wypowiedzi performatywne (z reguły pierwszoosobowe), chociaż w pełni sensowne, nie mogą być ani prawdziwe, ani fałszywe, ich bowiem celem podstawowym nie jest opis rzeczywistości, lecz regulowanie działań mówiących (Austin 1993).

Rozwijając teorię illokucji (czynności działania werbalnego), John Searle (1987: 29) rozwija teorię aktów mowy, czyli w istocie teorię czynności interaktywnych, w których czynności mowy (*acts of speech*) są podstawowymi lub najmniejszymi jednostkami komunikacji językowej. Akt mowy (np. pytania, przepraszenia czy proponowania) jest więc zamierzonym (wyrażającym intencje nadawcy) zdarzeniem komunikacyjnym i różni się od zdarzeń niekomunikacyjnych właśnie możliwością rozpoznania takiej intencji. Z kolei rozpoznanie intencji zakłada ujawnienie się pozostałych elementów całego układu interakcyjnego (nadawca, odbiorca, miejsce, czas itd.): „Rozumienie przez J. Searle’a języka jako »części teorii działania« w znacznej mierze izoluje – jak się wydaje – aspekt ideacyjny języka, który występuje najczęściej w postaci narracji, jako rejestrowana refleksja w oderwaniu od bezpośredniego kontaktu *face-to-face*” (Awdziejew 2004: 14–15).

O znaczeniu ideacyjnym wypowiedzenia możemy mówić, kiedy niezależnie od układów interakcyjnych rozumiemy jego treść w sposób uogólniony. Słyszac na przykład nauczycielskie pytanie: *Agnieszko, masz problem?* – jesteśmy w stanie pojąć jego sens ogólny (dosłowny) ‘czy masz trudności?’. Natomiast jego ukryty sens interakcyjny ‘zwracam ci uwagę, że przeszkadzasz (zachowujesz się niewłaściwie)’ ‘przywołuję cię do porządku’ – pojawia się w naszym przykładzie jako sens nadany (pośredni akt mowy) w wyniku inferencji sytuacyjnej (wnioskowania z sytuacji mówienia). Ogólny sens ideacyjny pytania występuje tu jedynie jako bodziec inferencji, który zmusza nas do wykrycia rzeczywistego zamiaru interakcyjnego.

W *Dystyngtywnym słowniku synonimów* Alicji Nagórko, Marka Łazińskiego i Hanny Burkhardt (2004) leksem *problem*₁ (opatrzonej kwalifikatorem: ‘książkowe’) pojawia się w obszarze gniazda synonimicznego, zawierającego takie leksemy jak: *kłopot*, *bieda*₂ (potoczne), *trudność*, *ambaras* (książkowe, przestarzałe), *zmartwienie*, *utrapienie* (książkowe), *przykrość*, *bolączka* (emfatyczne, publicystyczne), *troska*, *potrzeba* – wszystkie – na oznaczenie ‘jakiejs trudnej sytuacji lub zdarzenia, wprawiających nas w niezbyt przyjemny stan ducha, które stanowią rodzaj wyzwania, domagają się bowiem podjęcia pewnych działań’, przy czym nie od razu wiemy jakich; konieczne jest przy tym poszukiwanie jakiegoś rozwiązania; *problem*₂ (książkowe) ‘coś, co staje przed nami jako zadanie, któremu powinniśmy podołać, choć jeszcze nie wiemy jak – myśl o jego rozwiązaniu angażuje przede wszystkim nasz intelekt’ (DSS 206), por. w nauczycielskim pytaniu N. ... *kto ma problemy* [kłopoty] *z ortografią?* (Ve, 95); ... *pracuj, bo będziesz miał problemy* (w nauczycielskim pouczeniu i ostrzeżeniu) (Ve, 106); w *przecywnym razie mielibyśmy problem* (trudności) *z tworzeniem wyrazu pochodnego* (VI, 8) – w nauczycielskiej argumentacji na lekcji poświęconej budowie słowotwórczej wyrazów.

5. Zadaniem pragmatyki językowej jest wyjaśnienie, w jaki sposób słuchacz potrafią zidentyfikować zbiór założeń, które informator chce ujawnić. W ramach teorii relewancji można wyjaśnić każde użycie języka nie jako odstępstwo od reguł czy konwencji, lecz jako zgodne z zasadą istotności (trafności, adekwatności bądź

słuszności): każdy ostensywny (ujawniony) akt komunikacji zawiera domniemanie swojej własnej optymalnej trafności (Sperber, Wilson 1986: 23).

Jednym z zadań pragmatyki językowej jest wytłumaczenie, jak to się dzieje, że odbiorca może zrozumieć wypowiedź w sposób niedosłowny (por. uczniowski: *przepraszam* ‘czuję się winna’ – zamiast *tak* lub *nie* w naszym przykładzie) i dlaczego nadawca (nauczyciel) wybrał niedosłowny sposób wypowiadania się zamiast dosłownego.

Pytanie ironiczne (retoryczne) nauczycielki, zawierające „udawane” zainteresowanie problemem (trudnościami) uczennicy, jest w tym kontekście specyficzną (bardziej taktowną, bo pośrednią) formą oceny negatywnej – mniej kategoryczną formą zakazu (por. Karwatowska, Tymiak 2006). Nadawca określa swój punkt widzenia w taki sposób, że świadomość językowa odbiorcy kwalifikuje go jako wartościujący dodatnio, a kontekst i sytuacja komunikowania korygują go tak, że musi on zostać odczytany jako wartościujący ujemnie, por. nauczycielskie: *Krzysiu, ładnie się bawisz! ... obserwuję cię od początku lekcji...* – z wyraźną intonacją upomnienia (Kawka 1999: 205).

Pragmatyczna funkcja ironii polega na zasygnalizowaniu wartościowania, i to zawsze wartościowania pejoratywnego. Ironiczna drwina pojawia się na ogół w formie wyrażenia pochwalnych, implikujących jednakże osąd negatywny. Forma wyrażonej „na powierzchni” pochwały służy ukryciu drwiącej oceny czy utajnionej nagany, por. w formie udawanego współodczuwania i zainteresowania wypowiedzią ucznia – w postaci „terapeutycznego” pytania wtrąconego w tok nauczycielskiego wywodu:

N. ... *co się stało, Bartku?*...

Bartek: ... *nic*...

N. [ironizuje, z wyrzutem w głosie:] ... *jeśli mówisz coś na temat, to bardzo proszę, podziel się z nami*... (VIIIa, 4);

[implikat: ‘zwracam ci uwagę, że zachowujesz się niewłaściwie (przeszkadzasz, rozmawiasz na lekcji), ale możesz „zachować twarz”, odpowiadając prawidłowo na zadane pytanie (?)], por. Maliszewska 2004: 265.

Wypowiedź (interpretacja myśli mówiącego) jest całkiem dosłowna, jeśli ma tę samą formę co sposób wyrażania tejże myśli; mniej dosłowna, jeśli jej forma ma niektóre cechy formy myśli, jaką interpretuje. Ironia jest w tym ujęciu interpretacją drugiego stopnia (myśli przypisanej) – jest jednym z typów „wypowiedzi echa”, a głównym jej celem jest ośmieszenie wypowiedzi (zachowania) rozmówcy lub powtarzanej opinii. Na gruncie pragmatyki językowej stosuje się tu rozróżnienie między tak zwanym *użyciem* oraz *przywołaniem*. Dan Sperber i Deirdre Wilson (1986: 274) określają stopnie i typy przywołania w postaci opozycji: echo bezpośrednie (faktyczne, konkretne wypowiedzi, czyli replika) i echo pośrednie (ironiczne wyrażanie myśli, opinii). Przywoływanie w językach naturalnych bada się zwykle nie dla niego samego, lecz jedynie ze względu na rolę, jaką odgrywa w „mowie zależnej” albo w „kontekstach nieprzejrzystych” (rozmytych), charakterystycznych właśnie dla wypowiedzi ironicznych.

W sytuacji szkolnej konwersacji wypowiedzi ironiczne nauczycieli podlegają znamienemu przewartościowaniu – bądź w kierunku perswazji (negatywnego

wartościowania, strofowania, upomnienia, przywoływania do porządku), bądź bardziej taktownego, uprzejmego (żartobliwego łagodzenia sytuacji) mówienia o trudnych sytuacjach lekcyjnych z myślą o skuteczności w rozwiązywaniu problemów, które pojawiają się w szkolnej komunikacji.

Bibliografia

- Anderson R.C., Spiro R.J., Anderson M.C., 1978, *Schemata as Seaffolding for the Representation of Information in Connected Discourse*, „American Educational Research Journal”, t. 15, s. 433–440.
- Austin J.L., 1993, *Jak działać słowami*, [w:] *idem, Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa, s. 543–713.
- Awdiejew A., 2004, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków.
- Beaugrande R.-A., Dressler U.W., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Dijk van T.A. (red.), 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski, Warszawa.
- Frase L.T., 1975, *Prose Processing*, [w:] *The Psychology of Learning and Motivations. Advances in Research and Theory*, red. G.H. Bower, New York, s. 1–47.
- Karwatowska M., Tymiak L., 2006, *Sprawność pragmatyczna uczniów szkół średnich na przykładzie „zakazu” jako gatunku mowy*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 1, s. 113–130.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Maliszewska T., 2004, *Nauczycielskie ironizowanie na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, t. 2, s. 259–270.
- Minsky M., 1975, *A Framework for Representing Knowledge*, [w:] *The Psychology of Computer Vision*, red. P. Winston, New York, s. 211–277.
- Ozdzyński G., 2009, *Leksykalne wykładniki istotności i wartościowania w dyskursie szkolnym*, Kraków.
- Pichert J.W., Anderson R.C., 1977, *Taking Different Perspectives on a Story*, „Journal of Educational Psychology”, t. 69, s. 309–315.
- Rumelhart D., 1980, *Schemata. The Building Blocks of Cognition*, [w:] *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, red. B. Spiro, B.C. Bruce, W.F. Brewer, Hillsdale NJ.
- Sanford A.J., Garrod S., 1980, *Memory and Attention in Text Comprehension. The Problem of Reference*, [w:] *Attention and Performance*, t. 8, red. R. Nickerson, Hillsdale NJ.
- Schank R.C., Abelson R.P., 1977, *Scripts, Plains, Goals and Understanding*, Hillsdale NJ.
- Searle J.R., 1987, *Czynności mowy*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.

Rozwiązanie skrótów

- DSS – A. Nagórko, M. Łaziński, H. Burkhardt, *Dystynktywny słownik synonimów*, Kraków 2004.
- Głowiński STL – M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, I. Sławińska, *Podręczny słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Warszawa 1994.
- IF – informacja fonetyczna.
- IW – informacja wizualna.

- NSP – W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Reber SP – A.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2002.
- SJPSz – *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1–3, Warszawa 1983–1985.
- Sławiński STL – *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2005.
- STSzA – K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001.
- SWJPD – *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, t. 1–2, Warszawa 2001.
- Szewczuk SP – *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979.

Wykaz źródeł

- IGb – nagranie lekcji języka polskiego w pierwszej klasie Gimnazjum Publicznego w Łysej Górze (powiat Brzesko); temat: „Jaki problem przedstawił Ernest Hemingway w opowiadaniu *Stary człowiek przy moście*” (nagranie: luty 2001), z wideoteki Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej (KLiLE) Instytutu Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie, wydruk komputerowy, Kraków 2001, s. 1–13.
- Vc – nagranie lekcji języka polskiego w piątej klasie Szkoły Podstawowej nr 2 w Brzesku (2001); temat: „Ortografia nie jest trudna”, wydruk komputerowy KLiLE, Kraków 2002.
- VI – nagranie lekcji języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 68 w Krakowie Witkowicach, temat: „Budowa słowotwórcza wyrazów” (nagranie: listopad 1998), z wideoteki Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego (KDLiJP) IFP AP w Krakowie.
- VIb – nagranie lekcji języka polskiego w klasie VIb Szkoły Podstawowej nr 68 w Krakowie Witkowicach, temat: „Szkoła Adasia – bliska nam czy daleka?”, z wideoteki KDLiJP IFP AP, wydruk komputerowy, Kraków 1999, s. 1–12.
- VId – nagranie lekcji języka polskiego w szóstej klasie Szkoły Podstawowej w Tarnowcu, woj. małopolskie, temat: „Kim jestem? Opowiadanie *Marcin Kozera*” (nagranie 2001), archiwum KLiLE AP 2002.
- VIIIa – nagranie lekcji języka polskiego w ósmej klasie Szkoły Podstawowej nr 68 w Krakowie Witkowicach, temat: „*Do moich uczniów*. Jan Twardowski – humanista”, wydruk komputerowy KDLiJP IFP AP (listopad 1999), s. 1–15.

Questions such as: *Agnieszka, is there a problem?!*, in Ironic Contexts of the School Discourse

Abstract

The pragmatic function of irony is to signalize the valuation—mainly negative valuation. Ironic mockery appears generally in the form of expressions of praise, but implying a negative judgment. The form of the expressed “on the surface” (alleged) fake interest in the student’s problems aims to hide the derisive assessment or latent rebuke—in the form of a “therapeutic” question added in the course of teacher’s reasoning.

In the context of school conversations the ironic utterances of teachers are subject to distinctive reassessment—either towards persuasion (negative valuation, scolding, admonishing, calling to order), or more tactful, polite (appeasing the difficult situation in a humorous way), talking about some inconvenient issues in a more gentle way, with a view to the effectiveness in solving problems that arise in school communication.