

Agnieszka Borzęcka, Robert Stabczyński
**Komunikowanie przybliżone i relewancja
w dyskursie szkolnym***

1. *Pragmatyka językoznawcza* w szerokim znaczeniu obejmuje takie aspekty użycia języka, jak komunikowanie, rozumienie, motywacje psychologiczne mówiących, społeczne uwarunkowania komunikacji itd. W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku identyfikowano ją często z teorią aktów mowy (*pragmalingwistyka*). Na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych zalicza się do pragmatyki językowej także problematykę dotyczącą użycia języka w zakresie reguł (zasad) konwersacji, skuteczności komunikacji, sposobów tworzenia znaczeń, sytuacji komunikowania się, identyfikacji uczestników tego procesu, tzw. wiedzę o świecie użytkowników języka itp.

Zarówno pragmatyka językoznawcza, jak i lingwistyka edukacyjna postuluje sporządzenie katalogu wytycznych, jakich środków językowych należy użyć, aby osiągnąć powodzenie aktu komunikacji (por. Pisarkowa 1976; Rittel 1994).

W większości definicji przyjmuje się, że pragmatyka językoznawcza bada użycie języka (*language usage*). Oznacza to uprzywilejowaną rolę funkcji *wypowiedzi* (wypowiedzenia) w stosunku do jej formy (struktury). Definicje bardziej szczegółowe mówią na ogół o związku z *kontekstem*, nie obejmują jednak zwykle całego zasięgu problemów.

Pragmalingwistyka (podobnie jak psycho- i socjolingwistyka) bada język z perspektywy funkcjonalnej, tzn. próbuje wyjaśnić różne aspekty użycia językowych poprzez odniesienie do uwarunkowań pozajęzykowych; zmierza do ustalenia składników *tła pragmatycznego wypowiedzi* (Suszko 1965).

* Tekst naszego artykułu jest wynikiem przemyśleń, zycziwej inspiracji i dyskusji prowadzonych w ramach konwersatorium *Pragmatyka językoznawcza i lingwistyka edukacyjna*, kierowanego przez prof. zw. dra hab. Jana Ożdżyńskiego oraz prof. zw. dr hab. Teodozję Rittel w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej, seminarium adresowanego zwłaszcza dla słuchaczy Studium Doktoranckiego w Instytucie Filologii Polskiej (w latach 1999–2003).

Tło pragmatyczne jest określone przez działania praktyczne, które porozumiewający się podejmują, oraz uniwersum tych działań, tj. przedmioty i sytuacje z tymi działaniami bezpośrednio związane. Tło pragmatyczne wyznacza po pierwsze uniwersum wypowiedzi – to, o czym się mówi. Po drugie określona jest z góry funkcja pojawiających się wypowiedzi (Lalewicz 1975).

2. Pragmatyka zajmuje się wyłącznie zasadami używania języka, nie ma zatem nic wspólnego z opisem struktur językowych: zajmuje się zasadami wykonania (*performance*), a nie kompetencji. W tym ujęciu *gramatyka* zajmuje się przypisywaniem znaczenia formom językowym niezależnie od kontekstu, natomiast pragmatyka zajmuje się dalszą interpretacją tych form w sprecyzowanym dokładnie kontekście. Teorie pragmatyczne nie zajmują się wyjaśnianiem struktur językowych, lecz wyjaśnianiem mechanizmów rozumowania mówiących i słuchaczy, które tworzy związek użytego egzemplarza wypowiedzenia (*sentence token*) z sądem (*proposition*); w tym sensie teoria pragmatyczna jest częścią wykonania (performancji).

Słabą stroną takiego ujęcia jest przyjęcie założenia, że można przeprowadzić dokładną granicę między gramatyką niezależną od kontekstu (kompetencją) oraz zależną od kontekstu interpretacją (wykonaniem) – tymczasem cechy kontekstu są bezpośrednio zakodowane w niektórych aspektach struktur językowych (*deiksa*), a zatem pragmatyka powinna badać współzależność między strukturą języka a zasadami jego stosowania.

Na gruncie lingwistyki edukacyjnej można przyjąć założenie, iż pragmatyka bada te związki między językiem a kontekstem, które są zgramatyzalizowane (zakodowane w strukturze języka) i zleksykalizowane (utrwalone w leksyce i frazeologii).

Takie ujęcie pragmatyki wyklucza jednak ogromnie ważny jej dział – badanie implikatur, uważanych za całkowicie niezależne od struktur językowych. Stwarza też konieczność ustalenia, które cechy kontekstu są zakodowane w języku, aby można było wykluczyć takie związki z kontekstem, jak w przypadku wysoce kreatywnych metafor, czy zaburzonych wypowiedzi osób chorych psychicznie, będących przedmiotem logopedii klinicznej (Lenartowicz 1991: 198).

Pragmatyka bada zdolność użytkowników języka do łączenia zdań z *kontekstami*, w których byłyby poprawne – powinna zatem dla każdego dobrze zbudowanego zdania przewidzieć zbiór kontekstów, w których byłoby to zdanie poprawne. Takie podejście zakłada albo istnienie wyidealizowanej społeczności nieodróżnicowanej kulturowo, albo też tworzenie *n* teorii pragmatycznych dla każdego języka, gdzie *n* jest liczbą różnych grup kulturowych (a więc i kontekstów kulturowych). Ponadto niesłuszne wydaje się założenie, iż mówimy tylko to, co jest poprawne, czy właściwe w danej sytuacji.

3. Pragmatyka w ujęciu logicznym bada te wszystkie aspekty znaczenia, których nie obejmuje semantyka. Zasięg pragmatyki zależy więc w oczywisty sposób od przyjętej teorii semantycznej. W przypadku semantyki prawdziwościowej daje to definicję G. Gazdara (1979: 2): *pragmatyka = znaczenie – warunki prawdziwościowe*. Inną odmianą tej definicji jest przyjęcie (za Bar-Hillelem [red.] 1971) rozróżnie-

nia między *zdaniem* (teoretyczną, abstrakcyjną), *propozycją* (sądem) a *wypowiedzią* konfiguracją aktów mowy (wiążącą zdanie z kontekstem); semantyka badałaby wówczas znaczenie zdań, pragmatyka natomiast – znaczenie wypowiedzi (konfiguracji wypowiedzi). Nie ma jednak zgodności wśród językoznawców co do tego, czy pojęcia takie jak presupozycja, warunki prawdziwościowe itd. odnoszą się do zdań, czy też do wypowiedzi.

Problem definiowania *pragmalingwistyki* można rozwiązać stosując definicję ekstensjonalną, tj. wyliczając zagadnienia, którymi powinna zająć się pragmatyka. Najczęściej przyjmuje się, iż pragmatyka bada uwarunkowania deiktyczne wypowiedzi, implikatury i presupozycje. Odrębny obiekt badań pragmalingwistyki stanowią akty mowy (w tym akty wartościowania i tworzenia tzw. znaczeń niedosłownych), modalność wypowiedzi i jej związki z illokucją, reguły konwersacji oraz różnorakie aspekty struktury dyskursu (por. Stalnaker 1970; Levinson 1983).

Interesujące powiązania dotyczą pojęcia illokucji, modalności oraz wartościowania, a także teorii aktów mowy i lingwistyki kulturowej (pragmatyki przekładu kulturowego) (Wierzbicka 1990).

W dotychczasowych pracach większości językoznawców pragmatyka językowa traktowana jest jako nauka o mówieniu (*parole*) – nauka zajmująca się opisem funkcji pragmatycznych tekstu zarówno modalnych (aletycznej, epistemicznej, deontycznej), jak i illokucyjnych (behawioralnych); jak również funkcji wyrażania uczuć i emocji (Kalisz 1993).

4. Zarówno w ujęciu lingwoedukacyjnym, jak i pragmalingwistycznym akcentuje się kategorię nabywania i kształtowania umiejętności, jako istotnego składnika kompetencji komunikacyjnej człowieka, ukierunkowanej na skuteczne oddziaływanie z pomocą znaków językowych i osiąganie zamierzonych celów, tzn. osiąganie tego, co nazwane zostało fortunnością (udaniem, spełnieniem się) aktu komunikacji. W centrum zainteresowania lingwistyki edukacyjnej znalazło się pojęcie *sprawności językowej* (Ozdzyński, Rittel red., 1997).

Pojęcia illokucji, jak i modalności odnoszą się zarówno do zjawisk natury semantycznej, jak i pragmatycznej, tj. oba odnoszą się do komunikowanych odbiorcy postaw nadawcy tekstu: bądź w formie eksplicytnej (czasowniki mówienia typu *twierdzą, nakazuję, pytam*), bądź implicytnej (leksykalne formy wyrażania modalności, tryby czasownikowe, illokucje pośrednie, intonacja, gesty, mimika, kontekst sytuacyjny) (Boniecka 1984; Pisarkowa 1975).

Zwracano też uwagę na konieczność rozróżnienia czysto językowych działań i doświadczeń od znaczeń encyklopedycznych, związanych z *kontekstem komunikacyjnym*.

Do pragmatyki zaliczono deiktyczne sposoby wyrażenia osoby, czasu i miejsca, formy nawiązywania kontaktu, formuły początkowe rozmowy, formy zwracania się do kogoś, formuły pytań, rozkazów, poleceń, przypuszczeń, życzeń, formy czasowników modalnych, wyrażenia performatywne itd. (Wunderlich 1971).

T.A van Dijk (1976) zwraca uwagę na związki pragmatyki lingwistycznej z socjologią, antropologią, etnologią, gramatyką generatywną, teorią aktów mowy, filozofią, logiką formalną oraz logiką deontyczną dotyczącą wartościowań i wartości odniesionych do norm prawnych, etycznych itp., takich jak *powinien, musisz, trzeba, należy, obowiązuje (ma obowiązek), jest dopuszczalne (można), jest zakazane (nie wolno)*), uwypuklając w swojej koncepcji zagadnienie gramatycznego i pragmatycznego kontekstu aktu mowy (por. artykuł T. Maliszewskiej zamieszczony w tym tomie).

Na gruncie lingwistyki edukacyjnej interesują nas powiązania modalności, wartościowania, perswazji i emocji (wyrażania uczuć) w dyskursie szkolnym, czy szerzej, edukacyjnym (Ożdżyński 1999).

5. Próbą zastosowania pragmatyki do opisu języka naturalnego jest tzw. gramatyka porozumiewania się albo gramatyka komunikacyjna (*communicative grammar*). Zespala ona trzy poziomy opisu kategorii gramatycznych: syntaktyczny, semantyczny i pragmatyczny. W tej właśnie kolejności – od formy do funkcji, a więc z pozycji słuchacza (Awdiejew red., 1999).

G.N. Leech (1983) analizuje niektóre aspekty pytań i negacji w języku angielskim, aby wykazać, jak uzupełniają się te trzy rodzaje opisu. U podstaw pragmatyki G.N. Leecha znalazło się założenie, iż porozumiewanie się to rozwiązywanie problemów. Takie pojęcie komunikacji prowadzi do tzw. retorycznego podejścia do pragmatyki, w którym osoba mówiąca próbuje osiągnąć swój cel (spowodować określony skutek w świadomości odbiorcy) w obrębie ograniczeń narzuconych przez zasady „dobrego zachowania komunikacyjnego”. Pragmatyka G.N. Leecha nawiązuje do teorii aktów mowy w ujęciu J. Searle’a (1976) oraz połączenia jej z zasadami H.P. Grice’a (1975).

Zasady konwersacyjne zwane zasadami retorycznymi dzielą się (w propozycji G.N. Leecha) na interpersonalne i tekstowe. Zasady dobrego zachowania komunikacyjnego (interpersonalne) obejmują szereg retorycznych maksym w rodzaju: 1) zasady współpracy (ilości, jakości, relewancji [istotności], sposobu); 2) zasady uprzejmości (taktu, wspaniałomyślności, aprobaty, skromności, zgody, sympatii, ironii, żartu, zainteresowania, unikania tematów przykrych (*pollyanny*)); 3) zasady tekstowe (przetwarzalności, jasności, ekonomii, ekspresywności) i in.

Każda wypowiedź (także w praktyce edukacyjnej) ma określoną siłę pragmatyczną, złożoną z siły illokucyjnej i siły retorycznej (znaczenie, jakie zawiera ze względu na stosowanie się mówiącego do zasad retorycznych). Moc illokucyjna wypowiedzi to jej znaczenie wyznaczone semantycznie i pragmatycznie. Na siłę illokucyjną wypowiedzi składa się jej intencja i sens (znaczenie określone semantycznie), ale równocześnie to, co daje się w niego wyprowadzić.

6. Model gramatyki komunikacyjnej zaproponowany przez A. Awdiejewa (1991) zawiera postulat badania trzech poziomów realizacyjnych wypowiedzi:

1) poziom wyprowadzania peryfrazy i faktualizacji wypowiedzi, czyli przyjmowania parametrów miejsca, czasu i aspektu;

2) poziom gramatyk interakcyjnych;

3) poziom organizacji dyskursu.

Na poziomie interakcyjnym wypowiedzenie (wypowiedź) przyjmuje parametry tzw. intencji komunikatywnej, która niesie treść pragmatyczną, czyli odpowiada na pytanie: *kto, do kogo, i po co (w jakim celu) mówi*.

Cały poziom interakcyjny dzieli się na cztery części podstawowe:

a) wyznaczniki rematyczno-tematyczne (aktualnego rozczłonkowania) wypowiedzi;

b) operatory funkcji pragmatycznych:

– *informacyjne* (np. pytania, odpowiedzi, przeczenia, akty akceptacji, perswazji);

– funkcje *modalne* (pewności, oczywistości, wątpliwości, przypuszczenia, wykluczenia, niewiedzy, czyli nieokreśloności modalnej in.);

– funkcje *aksjologiczne* (wartościowania i oceny, w tym emocjonalnego wartościowania);

– funkcje *behawioralne* (illokucyjne) wypowiedzi (opisowe i performatywne, eksplicytne, implicytne, pośrednie, bezpośrednie), np. informowanie, przedstawianie kogoś, witanie, pozdrawianie, prośba, żądanie, gratulacje, podziękowanie itp.

c) operatory indeksalne (wyrazy i formy wskazujące, ustalające siatkę deiktyczną wypowiedzi, np. w przypadku komunikacji szkolnej JA [prowadzący lekcję] mówię do WAS [uczniów] TU i TERAZ [w klasie szkolnej] w bezpośrednim kontakcie dialogowym i retorycznym (oratorskim) zarazem – z pozycji MY inkluzywnego, włączającego to, co mówię w obręb NASZYCH wspólnych doświadczeń i obserwacji (Lalewicz 1983: 270–278);

d) operatory przejrzystości przekazu, np. por. *Agnieszko, powiedz*, oraz: *może ktoś z dzieci mi powie, dziewczyny powiedzcie*), w tym także oznaki „szumu” informacyjnego, który prowadzi do zakłóceń i dezintegracji wypowiedzi.

Poziom organizacji dyskursu zawiera m.in.:

a) blok dialogizacji (m.in. replik dialogowych);

b) wyznaczniki kondensacji (syntetyczności) i „rozmycia” (analityczności) tekstu;

c) blok wyprowadzania anafory i katafory – wskazywania wstecz (i do przodu) po linii tekstu;

d) blok operatorów presupozycyjnych (typu: *nawet, także, już, chociaż* itp.) oraz implikatur;

e) blok wspomagających operatorów dyskursu, w rodzaju rytualizmów (formuły grzecznościowe) i tzw. manipulatorów (*śłuchaj, no więc, proszę ciebie, proszę bardzo* itp.).

W poszukiwaniu pragmatycznych podstaw typologii tekstów mówionych i pisanych zainteresujemy się koncepcją wypowiedzi interpretowanej jako swoista konfiguracja (zespół) komponentów illokucyjnych, modalnych, deiktycznych oraz tematycznych, uwarunkowanych składnikami tła pragmatycznego, w obrębie potencjału illokucyjnego wypowiedzi warunkującego konwencję gatunkową wypowiedzi (Ozdzyński 1995).

7. Z nowszych prac poświęconych pragmatyce językoznawczej na uwagę zasługuje przede wszystkim *Relevance* D. Sperbera i D. Wilson (1986). Podstawą teorii relewancji (istotności, trafności, adekwatności) jest twierdzenie, że porozumiewanie się polega na stworzeniu pewnego bodźca, którego celem jest poinformowanie słuchaczy o czymś (intencja informacyjna) oraz o intencji informacyjnej mówiącego (intencja komunikatywna).

Pojęcia intencji osoby mówiącej i rozpoznania tej intencji przez słuchaczy wprowadził już H.P. Grice (1957). Zamiast często stosowanego pojęcia *wspólnej wiedzy* D. Sperber i D. Wilson wprowadzają pojęcie *jawnego faktu*. Fakt jest *jawny* (ujawniony) dla jednostki w określonym czasie do przedstawienia go sobie i do przyjęcia go jako *prawdziwego* lub prawdopodobnie prawdziwego. Zbiór faktów i założeń jawnych dla danej jednostki – osiągalnych za pomocą postrzegania lub wnioskowania – tworzy jej *otoczenie poznawcze* (*cognitive environment*). Całkowite otoczenie poznawcze jest funkcją środowiska fizycznego i zdolności poznawczych jednostki.

Wiele założeń teorii relewancji z powodzeniem przetransponować można i reformułować na gruncie lingwistyki edukacyjnej, np. w odniesieniu do dyskursu szkolnego. Dotyczy to zwłaszcza tzw. zasady *wydajności poznawczej*.

Skoro otoczenie poznawcze jednostki jest zbiorem założeń, powstaje wówczas pytanie, które z nich zostaną przyjęte i przetworzone w procesie porozumiewania się. Dotyczy to także komunikacji związanej z edukacją i wychowaniem.

Zasada „wydajności poznawczej” sprawia, że nie przetwarzamy ani informacji znanych, ani zupełnie nowych, które nie mają związku z tym, co już wiemy, lecz nowe informacje, pogłębiające dotychczasową wiedzę.

Połączone informacje stare i nowe, zastosowane razem jako przesłanki w procesie wnioskowania, pozwalają na wyprowadzenie nowego wniosku. Taki zwielokrotniony wpływ na kontekst, czyli na zbiór założeń, jest warunkiem koniecznym *istotności*, rozpatrywanej także w aspekcie edukacyjnych (dydaktycznych) oddziaływań. Cel poznawczy jednostki w każdym momencie mówienia jest więc zawsze podporządkowany celowi ogólnemu – osiągnięciu największej istotności przetwarzanej informacji.

Siła istotności zależy od stosunku kosztu wysiłku koniecznego do przetworzenia informacji do zysku w postaci wpływu na kontekst.

Teza, iż ludzie automatycznie dążą do osiągnięcia najwyższej istotności – zmniejszenia kosztów (wysiłku), a zwiększenia zysku (zmian kontekstowych) – powoduje inne niż dotąd podejście do reguł funkcjonowania kontekstu.

W pragmatyce na ogół zakłada się, że kontekst jest dany i w określonym kontekście ocenia się stopień istotności wypowiedzi. W ujęciu D. Sperbera i D. Wilson z reguły wybieramy taki kontekst, który spotęguje efekt istotności. *Istotność jest więc dana, kontekst natomiast jest zmienną*. Wybór kontekstu to rozszerzanie tzw. kontekstu początkowego o informacje i założenia pochodzące z trzech źródeł: z pamięci encyklopedycznej, z magazynu pamięci krótkotrwałej oraz z otoczenia poznawczego.

Przybliżymy tę kwestię odsyłając do praktycznego przykładu z lekcji języka polskiego. Chodzi o rozważania nauczyciela i reakcje uczniów związane z aktualną i bulwersującą jeszcze wówczas (2002 r.) historią zamordowania w Krakowie studenta przez młodocianych przestępców, z pomocą kija bejsbolowego.

8. Pragmatyka bada reguły, które wyjaśniłyby, dlaczego pewne zdania (wypowiedzenia) są wieloznaczne lub nieprawidłowe. Anomalie te można wykluczyć twierdząc, że nie istnieją konteksty, w których można by użyć, np. zdanie *Kij bejsbolowy służy do zabijania, ale ja w to nie wierzę (nie mogę tego zaakceptować)*.

W tym miejscu przytoczmy fragment (sekwencję) szkolnego dialogu rozpatrywanego w kontekście nabywania i doskonalenia sprawności aksjologicznych ucznia, na lekcji języka polskiego w klasie szóstej szkoły podstawowej w Krośnie, związanej z lekturą noweli H. Sienkiewicza *Sachem*:

N. ...*jak sama nazwa wskazuje, kij bejsbolowy służy do?...*

U. ...*grania...*

N. [zaprzecza:] ...*do bicia... tak?...*

U. [ironizuje, używając eufemizmu:] ...*do rozwiązywania problemów...*

N. [potwierdza:] ...*do rozwiązywania problemów, właśnie... a nie do gry... do gry w bejsbola, do tego powinien być przeznaczony... co się stało z kijem bejsbolowym?... od strony prawnej?... bo ostatnio o prawie mówiliście... co się stało?...*

U. ...*jest to narzędzie jakby do zabijania...*

N. [dopowiada i argumentuje:] ...*i na niego trzeba mieć pozwolenie, inaczej nie wolno z takim kijem chodzić po ulicach... tak?... powiedzcie mi, czy to jest zdrowe? [‘normalne’]... ktoś idzie na trening bejsbola, to musi ten kij schować, bo gdyby szedł i trzymał go pod pachą, popełniłby przestępstwo... czy to jest zdrowe?...*

UU. ...*nie!...*

N. ...*ale czy zakaz noszenia kija i używania go jest prawidłowy?...*

UU. ...*tak!...*

N. [potwierdza:] ...*tak, bo niestety ludzie używają go nie do tych celów, co potrzeba...* [JP VIa (313–336)].

Poszczególne *takty* reakcji werbalnej (termin Skinnera 1957), *segmenty* (jednorodnie illokucyjnie bądź/i modalnie) przytoczonej sekwencji „szkolnego dyskursu” rejestrują poszczególne fazy poszerzenia „horyzontów” wiedzy, sukcesywnego uzupełnienia, „napełniania” kompetencji aksjologicznej ucznia przez ustalanie luk w rozumieniu pojęć, metodą rozwijania potocznych ciągów definicyjnych i ich wypełniania przez nauczyciela.

Kluczowe dla badań języka wartości pojęcie *interioryzacji* zakłada włączenie wartości modalizowanych ironicznie czy metaforycznie do kręgu własnych przeżyć, rozważań, w naszym przypadku uczynienie wyrażenia ironicznego i związanych z nią procesów i stanów częścią swojego „ja” wewnętrznego. W ujęciu socjologicznym chodzi o przyswajanie przez jednostkę (ucznia) wartości wzorów i norm społecznych obowiązujących w danej grupie, przekazanych jednostce w procesie socjalizacji.

Analiza przytoczonego fragmentu lekcji języka polskiego zdaje się potwierdzać spostrzeżenia D. Sperbera i D. Wilson (1986: 122), wedle których przesłanka definicji (istotności) jest znacząca w kontekście wtedy i tylko wtedy, jeżeli ma jakiś kontekstualny efekt w tym kontekście.

Definicja *relewancji* zakłada, że przesłanka w naszym przypadku rozważań i argumentacji na temat wartości i antywartości „użytkowych” kija bejsbolowego musi w jakiś sposób być związana z *kontekstem*, żeby być w nim relewantna. Sprowadza się to do *wzbogacenia kontekstu szeroko pojętego*. Przesłanka taka jest interesująca i w pewien sposób ważna dla adresata (ucznia), co czyni ją relewantną.

Przesłanka jest relewantna w kontekście w takim wymiarze, w jakim prowadzi do *kontekstualnych efektów* (im większy efekt kontekstualny, tym bardziej relewantna jest przesłanka).

9. Dyskurs szkolny jako forma komunikacji językowej na lekcji jest zarazem: a) kognitywny, przez odwołanie się do określonej tematyki; b) reaktywny, przez odwołanie się do wypowiedzi i sytuacji poprzedników; c) refleksyjny, przez odwołanie się do dotychczasowego stanu wiedzy oraz d) inicjatywny i heurystyczny, przez logiczne i konsekwentne kierowanie przyrostem wiedzy i jej innowacyjnością (Rittel 1998: 230).

W lingwistyce edukacyjnej dyskurs szkolny jest rozumiany w kategoriach opartej na słowie i wyspecjalizowanej dydaktycznie strategii komunikowania się nauczyciela i uczniów – strategii, która „uczy czegoś” (w aspekcie dydaktycznym) lub „poucza o czymś” i „wychowuje” (w aspekcie pedagogicznym). Sytuacja taka jest szczególnie widoczna na lekcjach języka ojczystego, historii i wiedzy o społeczeństwie (Rittel 1993; de Beaugrande, Dressler 1990).

W trakcie tej złożonej interakcji, która łączy w sobie cechy kontaktu dialogowego (JA [nauczyciel] mówię do CIEBIE [ucznia]) oraz kontaktu oratorskiego, retorycznego, monologowego (JA mówię do WAS) następuje (realizuje się) nabywanie kompetencji lingwoedukacyjnej w postaci:

1) przejściowej, rozumianej jako świadomość językowa dziecka, którą charakteryzuje zmienność (tymczasowość) i stała wymiana reguł języka;

2) przybliżonej, rozumianej jako świadomość językowa ucznia, przejawiająca się we wzroście mocy reguł strukturalnych i semantycznych w porównaniu z kompetencją przejściową;

3) docelowej, rozumianej jako świadomość językowa ucznia, planowana, obejmująca rozwinięty język (i system wartości) nauczyciela, w tym twórczość pierwszego i drugiego stopnia w rozumieniu N. Chomsky’ego (1972).

Dla każdej z tych kompetencji przyjmuje się charakterystyczne warunki tekstowości, wymieniane na gruncie lingwistyki tekstu: *sytuacyjność* i *akceptowalność* (dla kompetencji przejściowej); *spójność* oraz *intencjonalność* (dla kompetencji przybliżonej); wreszcie *informacyjność* i *intertekstowość* (dla kompetencji docelowej) (Rittel 1998b: 223).

Kompetencja przybliżona, którą cechują braki w zakresie niektórych kategorii gramatycznych i semantycznych, słownictwo z centrum pola leksykalno-semantycznego, znajomość niektórych konotacji znaczeniowych i znaczeń sekundarnych, jest wyjaśniana przez odwołanie się do koncepcji wyrazu podstawowego (Halliday 1967: 37), znajomość struktur i znaczeń podstawowych, sensów prymarnych, opanowywanych na poziomie nauczania podstawowego.

Dla określenia kompetencji *przybliżonej* przyjmuje się technikę „wyczerpywania”, tj. sukcesywnego uzupełniania, poszerzania, „napełniania” kompetencji ucznia (ustalania luk m.in. metodą rozwijania ciągów definicyjnych i ich wypełniania przez nauczyciela.

10. Dialog lekcyjny – w odróżnieniu od rozmów potocznych – jest typem wąskiego dialogu sytuacyjnego, ściśle uzależnionego od uwarunkowań socjolingwistycznych. Konwencjonalizacja i oficjalność wypowiedzi, wyraźnie zaznaczona różnica w randze ról społecznych oraz przewaga nadawcy – nauczyciela powodują, iż dialog lekcyjny jest niezmiernie stereotypowy (Rudek-Data 1984: 186).

Uczeń w szkole rzadko podejmuje rolę nadawcy kreującego nowy podtemat w rozmowie; nauczyciel komunikacyjnie podporządkowuje go sobie i jeśli nawet dopuszcza do zmiany ról, to dialog jest tak „zaprogramowany”, iż nie pozostawia swobody uczniowi.

W badanym przez B. Skowronka materiale – wymiany replik z reguły kształtuje nauczyciel. Rozbudowane inicjacje nauczyciela otwierające wymianę dialogową powodują jedynie krótkie, zdawkowe, czy wręcz eliptyczne reakcje uczniów. Brakowało sekwencji autentycznej zmiany ról nadawczo-odbiorczych. Zdarzało się, że uczeń wypowiadał spontanicznie swój sąd, ale było to tylko złudzenie swobody nadawczej. Z reguły zachowanie takie było wynikiem celowej i konsekwentnie stosowanej przez nauczyciela metody dydaktycznej, dzięki której osiągał on założone cele lekcyjne (Skowronek 1999: 167).

Między stylem nauczania opartym na dominacji werbalnej nauczyciela a skutecznością komunikacyjną zachodzi stosunek odwrotnie proporcjonalny: im bardziej konwencjonalny, tradycyjny sposób przekazywania wiedzy oraz im bardziej nauczyciel decyduje o kształcie lekcji, tym skuteczniejszy, odpowiednio „dopasowany” i pewny jest sposób komunikowania się – gwarantujący tym samym realizację założeń dydaktycznych.

Paradoksalność owej sytuacji polega na tym, że zastąpienie dyrektywnego sposobu kierowania działaniami uczniów przez autentyczny dialog, a tym samym – stworzenie sytuacji sprzyjających poszukiwaniu wiedzy i wyzwalanii aktywności młodzieży uczyniłyby proces dydaktyczny wartościowszym, ale nie gwarantowałyby szybkiego i pewnego osiągania celów poznawczych (Skowronek 1999: 186).

11. Na gruncie lingwistyki edukacyjnej J. Ożdżyński (artykuł zamieszczony w tym tomie) proponuje procedury badawcze o charakterze aproksymacyjnym. *Aproksymacja* (z łac. *approximare* ‘przybliżyć’) stanowi w matematyce interesującą propozycję przybliżania poszczególnych elementów continuum poprzez jego oświe-

tlenie i zastąpienie jednych wielkości innymi, z pewnych względów bardziej dogodnymi, prostszymi. Zakłada się, że wielkości prostsze mogą – chociaż nie muszą – pojawić się podczas modelowania reprezentacji semantycznej danego wyrażenia.

Reprezentacja semantyczna rozumiana jest jako struktura kognitywna wyłoniona dzięki przybliżeniu typowych schematów mentalnych, za pomocą których myślimy i mówimy o przedmiocie lub stanie rzeczy, posługując się odpowiadającymi im w języku wyrażeniami. Badamy schematy, które są utrwalone i obecne w języku. Wykorzystane wówczas procedury badawcze pozwolą oszacować błąd popełniony przy ustalaniu przynależności komponentu do reprezentacji semantycznej (Nowakowska-Kempna 1992: 135).

Dla zilustrowania tych kwestii przytoczmy fragment wypowiedzi nauczycielki na temat wiersza Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej¹, na lekcji języka polskiego w pierwszej klasie gimnazjum:

N. ...*ale my teraz mówimy o „Rannym ptaku”... oprócz tego że „Ranny ptak” jest uporządkowaną wypowiedzią bowiem zamyka się jakby w trzech strofach... zgadza się, tak?...* (IGc, 86).

Dla porównania zacytujmy fragment wypowiedzi krytycznoliterackiej na ten sam temat:

Jako efekt końcowy kreacji poetyckiej powstaje zorganizowana retorycznie i wersyfikacyjnie struktura w postaci regularnego trzynastozgłoskowca ze średniówką po siódmej zgłosce (7+6) i klauzulą żeńską (z akcentem paroksytonicznym).

Konceptualizacja poetycka wiosennej impresji przyjmuje postać wypowiedzi lirycznej (liryki pośredniej) zawartej w regularnej strukturze trzech zwrotek czterowersowych wiersza trzynastozgłoskowego” (Ozdzyński 2003: 213).

Wiele rozwiązań retorycznych spotykanych w wypowiedziach szkolnych (nauczyciela) przypomina strategie nadawcze (sposoby kształtowania toku wywodu) stosowane przez autorów tekstów popularnonaukowych (Gajda 1993). Niektóre z tych działań (takie jak: wyraźnie zasygnalizowana intencja i rola nadawcy, ustalona lub dająca się łatwo odtworzyć wielkość dystansu dzielącego uczestników interakcji, precyzyjnie zakreślony horyzont intelektualnych możliwości wirtualnego odbiorcy, rozumiała postać prezentowanych treści) w znacznym stopniu decydują o powodzeniu każdej komunikacji, w tym także dydaktycznej (Starzec 1994).

U podstaw Bernsteinowskiego rozumienia dyskursu pedagogicznego znalazły się reguły usuwania (selekcji) jakiegoś dyskursu (np. geograficznego, matematycznego czy, jak w naszym przypadku – literaturoznawczego), z jego rzeczywistego kontekstu z myślą o skuteczności pedagogicznego (dydaktycznego) oddziaływania, B. Bernstein (1990: 171–173) definiuje pojęcie dyskursu pedagogicznego jako „zbiór reguł wyspecjalizowanej formy komunikowania się, poprzez którą odtwarza-

¹ Tekst wiosennej impresji lirycznej, zatytułowanej *Ranny ptak*, z tomu *Różowa magia* (1924) przytacza J. Ozdzyński w artykule *Porównania i metafory w dyskursie szkolnym* (artykuł zamieszczony w tym tomie).

ne są w sposób wybiórczy warunki procesu pedagogicznego”. Jest on „jedynie zasadą przejmowania innych dyskursów i budowania między nimi szczególnego stosunku w celu ich wybiórczego przekazywania i przyswajania”. W tym ujęciu dyskurs szkolny jest zasadą rekontekstualizacji przekształcającą to, co rzeczywiste, w to, co ma charakter wirtualny i wyobrażeniowy, ze wszystkimi konsekwencjami pozytywnymi (uatrakcyjnienie przekazu), jak i negatywnymi, wynikającymi z rutyny i braku merytorycznego przygotowania nauczyciela.

Spróbujmy przybliżyć te kwestie na przykładzie rozmowy między nauczycielem i uczniami, dotyczącej definiowania tropu poetyckiego w postaci *epitetu*.

12. Trop poetycki określanany mianem *epitetu* S. Sierotwiński definiuje następująco:

epitet (określenie poetyckie). Uzupełnienie nazwy przedmiotu wskazujące na jego właściwości (w formie przymiotnika), rzeczownika lub imiesłowu, w sposób bezpośredni lub przenośny. W przeciwieństwie do określenia logicznego nie musi zwęzać lub rozszerzać zakresu pojęcia, lecz podkreśla jego cechę, wzmacnia plastykę przedstawienia, wnosi zabarwienie uczuciowe, wyraża stosunek autora do przedmiotu, służy ozdobności stylu itp. Figura retoryczna i poetycka o bardzo istotnej funkcji semantycznej i estetycznej, zaliczana do tzw. tropów (STLS, 72).

W naszym przypadku zainteresuje nas także pojęcie *epitetu metaforycznego* (*przenośnego*), na oznaczenie określenia poetyckiego wyrażającego cechę przedmiotu w sposób przenośny, przez skojarzenie z innym przedmiotem, w przeciwieństwie do epitetu bezpośredniego epitet metaforyczny tworzy wraz z określanym wyrazem metaforę. Jego odmianą jest epitet metonimiczny – współtworzący metonimię, np. *sierpy bezczynne* (L. Staff, *Południe*) PSTL, 64.

A oto jak wygląda definiowanie znaczenia tropu poetyckiego *epitet* na lekcji języka polskiego (na zasadzie „negocjowania” znaczeń między nauczycielem i uczniem („metoda” prób i błędów) w trakcie analizowania wiersza M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Ranny ptak*:

Jola [podaje mylnie przykład epitetu:] ...*błyskawica*...

N. [powątpiewa i prosi o skorygowanie odpowiedzi przez drugą uczennicę:] ...*a... czy aby?... czy Jolka ma rację, Sylwiu?...*

Sylwia [odpowiada lakonicznie:] ...*różowa i siwa*...

N. [dopowiada, precyzuje zakres pojęcia:] ...*tak, różowa i siwa... to jest część właściwa epitetu... to wyraz różowa i siwa określa błyskawicę... a przecież epitet to nic innego tylko, pewne okre...*

UU. [odpowiadają chórem:] ...*ślenie!*...

N. ...*tylko pewne określenie... dobrze, a więc mamy potwierdzone, że mamy tutaj przenośnię i... mamy... co mamy jeszcze?...*

Norbert: ...*epitet*...

N. [pisze na tablicy – „epitet” i komentuje:] ...*w porządku... ale ja jeszcze, jeszcze mi czegoś tutaj brakuje... [przypomina:] ..na pewno to [określenie] padło, tylko w nieodpowiednim momencie... [chodzi o termin „metafora”]... (IGc, 79).*

13. Zwracamy uwagę na sekwencję dyskursu szkolnego rejestrującą fazę kontrastowania pojęć (przenośnia >> epitet), które nie prowadzi jednak do przybliżenia pojęcia w postaci zestawienia gatunkującego *epitet metaforyczny* bądź *epitet metonimiczny*:

N. ...*mamy tutaj epitet... a czy mogłabyś mi wskazać?... [przykład]...*

Anita [podaje przykład w postaci drugiego członu porównania:] ...*na przykład, „jak mała błyskawica siwa i różowa”...*

N. [prosi o doprecyzowanie, „wykontrastowanie”:] ...*przeczytaj sam epitet... nie wszystko... musimy umieć wybrać... a więc stwierdziliśmy sobie, że mamy tutaj przenośnię... ptaszek jest opisany poprzez użycie przenośni... koleżanka powiedziała również, że są epitety...a jakie?...*

Marta [odpowiada lakonicznie:] ...*uu... „siwa” i „różowa”...*

N. [prosi o podanie wyrazu określanego:] ...*o!... ale co jest siwe i różowe, co jest siwe i różowe... ona mi przeczytała zestaw dwóch wyrazów... siwa i różowa... i co z tego wynika dla mnie?...*

Ilona [poprawia:] ...*błyskawica siwa i błyskawica różowa...*

N. [komentuje niezbyt przekonująco:] ...*tak, błyskawica siwa i błyskawica różowa... to jest epitet... częścią... częścią właściwą [określaną] tego epitetu jest... który z wyrazów?... częścią... proszę...*

Jola: ...*błyskawica... (IGc, 78).*

14. Metafora w ujęciu nawiązującym do koncepcji M. Blacka (1962) składa się z dwóch elementów: *tematu* (ang. *topic*) i *nośnika* (*vehicle*) oraz związku między nimi – *podłoża* (*ground*) (Dobrzyńska 1984).

Pojawiającą się w wierszu M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej metaforę *morelowy wśród obłoków pożar* (na oznaczenie ‘wschodu słońca’) możemy sparafrazować za Anną Wierzbicką (1971: 140), w postaci eksplikacji: „(myślę o wschodzie słońca:) ‘rzekłbyś, że to nie poświata słoneczna (promienie wschodzącego słońca), ale łuna pożaru’”.

Drugi element postulowanej eksplikacji dotyczy negacji w strukturze głębokiej metafory: ‘*rzekłbyś, że to nie..., lecz...*’. Nawiązuje ona do intuicji większości badaczy, którzy pisali o utożsamieniu elementów różnych w metaforze oraz o koherentnej sprzeczności (niekoherencji elementów), o konflikcie dwóch nakładających się obrazów, a zarazem o interferencji znaczenia dosłownego i przenośnego, która zwiększa plastyczność „rdzeni” pojęciowych wyrażenia metaforycznego, traktowanego jako efekt oryginalnego myślenia (Trzebiński 1981).

Metafory są rozumiane, jeśli odkryty i zrozumiany zostanie związek między tematem (w naszym przypadku ‘wschód słońca’) i nośnikiem (por. konotacje związane z ‘pożarem’, ‘kolorem czerwonym’ i ‘morelowym’). Aby zrozumieć metaforę niezbędne jest określenie (kulturowego) podłoża. Jeśli nawet cecha wspólna zostaje rozpoznana, to jej znaczenie może zmieniać się zależnie od kontekstu.

W obrębie kompetencji przybliżonej rozpatrywać można stopień ujawniania się wymienionych tu przykładowo parametrów, np. temat ‘wschód słońca’ nie wymie-

niony w wypowiedzi uczennicy uwzględnia jedynie niektóre elementy nośnika (w kategoriach znaczenia dosłownego):

N. ...*na czym polega ta przenośnia?... i która to jest przenośnia?...*

Magda: ... „*morelowy wśród obłoków pożar*”...

N. ...*na czym polega ta przenośnia?...*

Michał: ...*że, na niebie jest jakaś luna morelowa...*

N. ...*dobrze... ile tych przenośni?... policzyliście...*

Andrzej: *trzy?...*

N. ...*trzy, no nie liczyłeś...* (IGc, 83).

15. Porównanie (*ptaszek*) *jak mała błyskawica siwa i różowa* ze wspomnianego utworu Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej sparafrazować można w postaci: ‘rzekłbyś, że to mogłaby być mała błyskawica siwa i różowa’, albo: ‘rzekłbyś: (*ptaszek*) przelatuje w taki sposób (tak szybko), że przypomina małą błyskawicę’ (por. Wierzbicka 1971: 141).

W kontekście tej parafrazy przytoczmy sekwencję dyskursu szkolnego, która rejestruje proces dochodzenia do znaczenia metaforycznego, na zasadzie pytań (nauczyciela) i niekompletnych oraz niewystarczających odpowiedzi (ucznia), korygowanych jednak i uzupełnianych skutecznie przez nauczyciela:

N. ...*tak, zacytowała, przytoczyła... dobrze... o czym ten fragment świadczy?... jaki tu mamy opis ptaka?...*

Magda: ...*opis wewnętrzny...*

N. ...*tak, jak on wygląda... przytocz jeszcze raz... Michał głośno...*

Michał [cytuje:] ... „*jak mała błyskawica siwa i różowa*”...

N. [przybliża pojęcie metafory:] ...*jaki ten ptak jest?...*

Radek: ...*ten ptak jest mały, jest różowy no i siwy...*

N. [potwierdza, podpowiada, naprowadza na właściwą odpowiedź:] ...*tak, mały, różowy i siwy... i na pewno jaki?...*

Anita: ...*szybki...*

N. [upewnia się, czy uczniowie właściwie rozumieją owo porównanie:] ...*a skąd wiesz?... tam jest to słowo, jaki ten ptaszek szybki?... skąd my wiemy, że na pewno szybki ten ptak?...*

Marta: ...*jak mała błyskawica...*

N. [uznaje odpowiedź za niewystarczającą, „prowokuje” do uściślenia odpowiedzi:] ...*ja dalej nie wiem, bo tam tylko... [nie] pisze, o! jaki ten ptaszek szybki, tylko pisze [‘jest napisane’] błyskawica...*

Michał [właściwie kojarzy znaczenie przytoczonych leksemów:] ...*wyraz błyskawica określa prędkość, jak ten ptak leci, jego szybkość...*

N. [potwierdza właściwy tok rozumowania:] ...*mówimy błyskawica... ten wyraz jest kojarzony z niesamowitą szybkością...* (IGc, 76).

16. Przypuszczamy, że nauczyciel w trakcie analizy wspomnianego utworu Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej powinien zwrócić uwagę na impresyjny (ulotny) charakter wiosennej impresji lirycznej, a także wieloznaczność tytułu *Ranny ptak*

[*ranny* – tu: ‘poranny’] oraz konotacje związane z potocznym frazeologizmem *ranny ptaszek* ‘ktoś wstający o świcie, bardzo wcześnie’; *ranny*₁ ‘poranny’, ‘występujący rano, o wschodzie słońca’, ‘właściwy dla tej pory dnia’ (w tonacji radości, pogody, optymizmu itp.); *ranny*₂ ‘taki, który odnosi rany’, ‘poraniony’, ‘zraniony (konotacje negatywne, w tonacji krwi, lęku, strachu, przerażenia).

Zestawienie obydwu tonacji służy spuentowaniu utworu (na zasadzie wieloznaczności zaimka anaforycznego *go* (: *ptaka, słońce?*):

*i krzyczy wielkim głosem z radością okropną,
że słońce znowu wschodzi. Że go nikt nie pożarł!!*

Każde przeżycie metafizyczne cechuje, jak wiadomo, aura emocjonalna o bardzo wysokim napięciu. Dlatego właśnie uczucia władające podmiotem lirycznym należą, poza miłością, która wyznacza zupełnie odrębny typ, do tych dwu klas: najwyższego napięcia grozy i zachwyty (por. K. Termińska, 1991: 142).

Przyjrzyjmy się, jak radzi sobie nauczycielka w pierwszej klasie gimnazjum z tym aspektem interpretacji utworu poetyckiego:

N. ...czyli widzimy pierwsze znaczenie [wyrazu *ranny*] to jest skaleczenie... jakie jeszcze może być?...

Magda: ...ktoś, kto rano wstaje...

N. ...tak... jakie jest powiedzonko?... [podpowiada:] ...ale z siebie...

Ela [dopowiada:] ...*ranny ptak*...

N. [odwołuje się do potocznych doświadczeń ucznia:] ...istnieje ten wyraz... związek frazeologiczny w naszym codziennym języku, czy nie?... tak?... [ponagla:] Marta jesteś? ...mówiła kiedy do ciebie mama... „Ale z ciebie Marciu *ranny ptaszek*?”... czy nie?...

Marta: ...mówiła...

N. [potwierdza i uogólnia (jak w sentencji):] ...no widzisz... czyli widzimy, jak ta nasza poezja z naszym życiem jest związana... [wraca do wcześniejszej analizy:] czyli mówimy po kolei... jak on jest przedstawiony ten *ranny ptaszek*?... czy rzeczywiście jest *ranny*?... a może ma skrzydełko chore?... (IGc, 75).

Sekwencja szkolnego dialogu (wyraźnie zdominowanego przez nauczyciela) mieści się w ramie deiktycznej łączącej cechy kontaktu dialogowego (JA mówię do CIEBIE [ucznia po imieniu:] *Marta, jesteś?*... *mówiła kiedy do ciebie mama*...) oraz kontaktu retorycznego (JA mówię do WAS, z pozycji MY inkluzywnego, włączającego to co mówię w obręb NASZYCH wspólnych doświadczeń, przemyśleń i obserwacji), por. formy MY inkluzywnego: *czyli widzimy pierwsze znaczenie, mówimy po kolei; w naszym codziennym życiu, nasza poezja (związana z naszym życiem)*, por. Lalewicz 1983: 278.

17. Na lekcji poświęconej analizie wspomnianego utworu lirycznego powinniśmy zwrócić też uwagę na zjawisko *synestezji*, związanej z przypisywaniem wrażeń pochodzących z jednego zmysłu (czucia/dotyku, wzroku, słuchu, przestrzeni znaczącej – innemu zmysłowi, które legło u podstaw kolejnej metafory:

[ptaszek o świcie] ...i *kluje ranną ciszę* [por. 'przeszywać', 'zakłócać przenikliwym dźwiękiem']; ...(ciszę) *deszczem haftowaną* [por. *trawę deszczem zroszoną, wysrebrzaną*]; przedstawić ją można w postaci eksplicacji: (myślę o przenikliwym głosie ptaka): 'rzeklibyś, że to nie odgłos, ale coś ostrego (strzała) kluje [uderza, rozrywa, rani, zakłóca] ciszę panującą o wschodzie słońca'. Całość wyrażenia metaforycznego opatrzyć można wskaźnikiem iluzji (*zdaje się*): 'zdaje się, że kluje ranną ciszę', w którym obserwujemy wzajemne przenikanie się konotacji związanych ze znaczeniem homonimów *ranny*₁, *χranny*₂, 'poranny' *χ'zraniony*'.

W przełożeniu na dialogowy układ komunikowania szkolnego w bezpośrednim kontakcie (z zachowaniem cech języka mówionego) – przybliżanie wspomnianych znaczeń wygląda nie dość oryginalnie (z punktu widzenia wymogów interpretacyjnych utworu lirycznego):

N. [prosi o objaśnienie znaczenia homonimu:] ...*a jak się tobie wydaje?... co znaczy „ranny”, co znaczy to słowo „ranny”?*...

Michał: ...*poranny*...

N. [pyta o dodatkowe konotacje:] ...*tutaj mamy „ranny” w znaczeniu „poranny”... czy ten wyraz ma tylko jedno znaczenie?... na pierwszy rzut oka z czym byśmy kojarzyli?... proszę*...

Agata: ...*na przykład „coś skaleczonego”, jakąś ranę ma*...

N. ...*tak skojarzylibyśmy z raną, a rana to jest coś miłego dla człowieka?*...

N. ...*czyli widzimy pierwsze znaczenie to jest skaleczenie... jakie jeszcze może być?*...

Magda: ...*ktoś, kto rano wstaje* (IGc, 75).

Obraz świata przedstawiony za pomocą dyskursu dydaktycznego jest uproszczonym (przybliżonym) obrazem wtórnym. Wtórny obraz opiera się na eksplicacji, interpretacji oraz na innych operacjach językowych, umożliwiających różne sposoby przekształcania prymarnej wiedzy specjalistycznej (definicje słownikowe) i przekazywania jej w sposób uproszczony, dostępny dla konkretnego odbiorcy (ucznia).

Proces nauczania (przekazywania wiedzy) ma charakter dyskursywny, tzn. może być rozpatrywany jako zdarzenie interakcyjne, którego podstawowa kategoria – dialogowość – przybiera różne formy w zależności od potrzeb kształcenia, sytuacji nauczania, wzajemnego stosunku między nauczającym i nauczonym oraz charakteru psychospołecznej relacji między partnerami (Labocha 1997: 36).

18. Sygnalizowane wcześniej zjawisko komunikowania „przybliżonego” zilustrować można także przykładami negatywnymi „dialogu szkolnego”, zniekształconego przez rutynę dydaktyczną nauczycielki, która zamiast subtelnych niuansów metaforyzacji wypowiedzi sprowadza rzecz do mechanicznego liczenia figur i tropów poetyckich:

N. ...*proszę Monika!* [podaj przykłady epitetów]...

Monika: ... „*kluje ranną ciszę*”...

N. [upomina:] ...*głośno, wszystko to jest epitet?*...

Monika [poprawia się:] ...*ranną ciszę*...

N. ...*a widzisz, a Ilona?*...

Ilona: ... „*radością okropną*”...

N. ...*tak, tylko głośniej dziewczyny... tak policzcie, ile jest epitetów w całym wierszu?*...

Ela: ...*cztery*...

N. [komentuje żartobliwie:] ...*ktoś, kto jest dobry z matematyki liczy epitety, czy aby koleżanka się nie pomyliła?... cztery*... (IGc, 82).

Zacytowane segmenty wypowiedzi nauczycielki i uczniów (mimo braków i uproszczeń interpretacyjnych) wykazują cechy dyskursu „zanurzonego” w tło pragmatyczne potocznej (praktycznej) konwersacji, w instytucjonalnym układzie komunikacji szkolnej. W ramie deiktycznej zespalającej cechy kontaktu dialogowego (JA mówię do CIEBIE) oraz kontaktu retorycznego (grupowego) zwracamy uwagę na znamienne przemieszanie form MY inkluzywnego (z *czym byśmy kojarzyli, skojarzylibyśmy, czyli widzimy pierwsze znaczenie*) oraz form drugiej osoby liczby mnogiej WY ekskluzywnego w odniesieniu do grupy uczennic (*tak policzcie dziewczyny*). Obok form poufałego mówienia po imieniu (*Ilona*) pojawia się też bardziej oficjalna postać deiksy socjalnej (*koleżanka*) wskazująca na formalny charakter komunikowania szkolnego.

19. Uwagi końcowe.

Sygnalizowane w artykule przykłady wypowiedzi nauczycieli i uczniów zaliczyć można do dyskursu dydaktycznego (szerzej: dyskursu przekazującego wiedzę). Przez dyskurs dydaktyczny rozumie się odpowiednie przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego (w naszym przypadku literaturoznawczego) w taki sposób, żeby przekazywał wiedzę mniej wykształconemu (obeznanemu) odbiorcy. Dyskurs dydaktyczny różni się jednak tym od popularyzacji dzieła naukowego, że zwraca się do odbiorcy określonego parametrami wieku, stopnia wykształcenia itp. (w naszym przypadku ucznia pierwszej klasy gimnazjalnej).

Obraz świata przedstawiony za pomocą dyskursu dydaktycznego jest uproszczonym (przybliżonym, w celach dydaktycznych) obrazem wtórnym. Odnosi się on do odpowiednich obrazów bardziej złożonych (pierwotnych), zbudowanych z elementów leksykalnych o charakterze zamkniętym, np. terminologii specjalnej. Wtórny obraz opiera się na eksplikacji, interpretacji oraz na innych operacjach językowych, umożliwiających różne sposoby przekształcenia prymarnej wiedzy specjalistycznej i przekazywania jej w sposób uproszczony, jedynie przybliżony, dostępny dla konkretnego odbiorcy (ucznia). Opis tych operacji językowych stanowi jedno z ważnych zadań analizy dyskursu dydaktycznego oraz tekstów, będących jego produktami.

Podstawową kategorią dyskursu dydaktycznego jest dialog, zespalający cechy kontaktu personalnego (JA mówię do CIEBIE (ucznia)) oraz kontaktu retorycznego, oratorskiego (JA mówię do WAS (uczniów w klasie) z pozycji MY inkluzywnego, włączającego to co mówię w obręb NASZYCH wspólnych zainteresowań, przemyśleń i obserwacji, w instytucjonalnym układzie komunikowania szkolnego.

Celem komunikacyjnym dyskursu dydaktycznego jest przyswojenie wiedzy a nie wiedza sama w sobie. Nastawienie na odbiorcę oraz typ interakcji między przekazującym wiedzę nauczycielem a przyswajającym ją uczniem są głównymi wyznacznikami dyskursu szkolnego. Towarzyszą temu zachowania rytualne, pozwalające osobie nauczającej stawiać pytania sprawdzające stopień opanowania wiedzy; pytania, które z punktu widzenia normalnej komunikacji pytaniami nie są, gdyż nadawca (nauczyciel) zna odpowiedzi na nie. Do rytuału sytuacji nauczania należą też inne zjawiska, np. wyrażanie przez nauczającego pochwał lub nagan (upomnień), krytykowanie nauczanego, sterowanie jego czynnościami i zachowaniem w czasie trwania lekcji.

Opisem i klasyfikacją środków językowych, które służą różnym strategiom przekazywania (przybliżania) wiedzy i wyrażania wewnątrztekstowych relacji osobowych zajmuje się zarówno lingwistyka edukacyjna, jak i pragmatyka językoznawcza.

Dialog szkolny, pedagogiczny lub dydaktyczny ma stałe konteksty pragmatyczne (wynikające z sytuacji i celu wypowiedzi), którym są najczęściej: a) ci sami uczestnicy (uczeń, uczniowie – nauczyciel); b) stały, narzucony planem lekcji i często powtarzający się temat; c) stereotypowość zachowań i ról opartych na podporządkowaniu ucznia oraz szkolny rytuał w zakresie sytuacji i zachowania językowego (Kawka 1999: 29).

Dyskurs szkolny ma typowe, strukturalne uwarunkowania językowe i pozajęzykowe, które mogą być zróżnicowane jedynie pod względem pragmatycznym w zakresie celu edukacyjnego, jaki wyznacza się jego uczestnikom w ramach szkolnej komunikacji.

Bibliografia

- Awdiejew A., red., 1999, *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Warszawa – Kraków.
- Awdiejew A., 1991, *Model gramatyki komunikacyjnej (projekt badawczy)*, [w:] *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*, t. 3, red. B. Dunaj, K. Ożóg, Kraków, s. 9–38.
- Awdiejew A., Nęcki Z., 1992, *Typologia pragmatyczno-kontekstowa*, [w:] Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław, s. 66–86.
- Barr-Hillel Y., red., 1971, *Pragmatics of natural language*, Dordrecht, Holland.
- de Beaugrande R.-A., Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłumaczył A. Szwedek, Warszawa.
- Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, oprac. A. Piotrowski, Warszawa.
- Black M., 1962, *Metaphor*, [w:] M. Black, *Models and metaphors*, Ithaca.
- Boniecka B., 1984, *Modalność a illokucja*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 11/12, s. 87–99.
- Chomsky N., 1972, *Studies on semantics in generative grammar*, The Hague.

- van Dijk T.A., 1976, *Pragmatics, Presuppositions and context grammars*, [w:] *Pragmatik II. Zur Grundlegung einer explizierten Pragmatik*, hrsg. S.J. Schmidt, München, s. 53–61.
- Gajda S., 1993, *Styl naukowy*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, Wrocław.
- Gazdar G., 1979, *Pragmatics: implicature, Presupposition and logical form*, New York.
- Dobrzyńska T., 1984, *Metafora*, Warszawa.
- Grice H.P., 1975, *Logic and conversation*, [w:] *Syntax and semantics 3: Speech acts*, red. P. Cole, J.L. Morgan, New York, s. 41–58.
- Halliday M.A.K., 1967, *Intonation and grammar in British English*, The Hague.
- Kalisz R., 1993, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Labocha J., 1997, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2, Kraków, s. 31–38.
- Lalewicz J., 1975, *Komunikacja językowa i literatura*, Wrocław.
- Lalewicz J., 1983, *Retoryka kategorii osobowych. Zarys problematyki*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 267–280.
- Leech G.N., 1983, *Principles of pragmatics*, London.
- Lenartowicz B., 1991, *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*, [w:] *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*, red. J. Pelc, Wrocław, s. 197–217.
- Linguistische Pragmatik*, red. D. Wunderlich, 1972, Frankfurt.
- Levinson S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge.
- Nowakowska-Kempna I., 1992, *Aproksymacja semantycznego continuum*, [w:] *Język a kultura*, t. 8. *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, Wrocław, s. 125–156.
- Ożdżyński J., 1995, *Niektóre możliwości gramatyki komunikacyjnej w opisie telewizyjnych rejestrów wypowiedzi*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 34–50.
- Ożdżyński J., 2004, „Szkicownik poetycki” Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej – refleksje nie tylko metodyczne, [w:] *Zbliżenia historycznoliterackie. Prace ofiarowane Prof. Stanisławowi Burkotowi*, Kraków, s. 208–218.
- Pawlikowska-Jasnorzewska M., 1967, *Wybór poezji*. Biblioteka Narodowa, Seria I, nr 194, Wrocław–Warszawa–Kraków (Wstęp: J. Kwiatkowski).
- Pisarkowa K., 1976, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica” II, s. 265–279.
- Pisarkowa K., 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław.
- Searle J., 1976, *A classification of illocutionary acts*, „Linguistics” 5, s. 1–23.
- Skinner B.F., 1957, *Verbal behavior*, New York.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and cognition*, Oxford.
- Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, 1997, Kraków.
- Stalnaker R., 1970, *Pragmatics*, „Synthese” 22, s. 272–289.
- Starzec A., 1997, *Edukacyjne walory tekstów popularnonaukowych*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, wyd. 2, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków, s. 291–300.
- Suszko R., 1965, *Wykłady z logiki formalnej*, Warszawa.

- Suszko R., 1971, *Reifikacja sytuacji*, „Studia Filozoficzne” 2, s. 65–82.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rittel T., 1998, *Sposoby określania sprawności językowej ucznia*, [w:] *Komunikacja – Dialog – Edukacja*, red. W. Kojs, R. Mrózek, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, cz. I, s. 99–117.
- Rittel T., 1998b, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, [w:] *Kultura – Język – Edukacja*, t. 2, red. R. Mrózek, Katowice, s. 221–231.
- Rudek-Data K., 1984, *Funkcja tekstotwórcza pytania w dialogu*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Językoznawcze, z. 79, Kraków.
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Termińska K., 1991, *Meta-opis przeżycia metafizycznego (na przykładzie prozy Jarosława Iwaszkiewicza)*, [w:] *Język a kultura*, t. 3: *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 131–144.
- Wierzbicka A., 1971, *Porównanie – gradacja – metafora*, „Pamiętnik Literacki” (LXII), z. 4, s. 127–147.
- Wierzbicka A., 1990, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, [w:] *Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, Kraków, s. 71–104.
- Wunderlich D., 1971, *Pragmatik, Sprechsituation, Deixis*, „LiLi”, s. 153–190.

Rozwiązanie skrótów

- JPV1a – lekcja języka polskiego prowadzona przez mgra R. Stabczyńskiego w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie (temat: *Sachem H. Sienkiewicza – wpływ lektury na mój stosunek do innych ludzi*), Archiwum Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie, wydruk komputerowy 2002);
- IGc – lekcja języka polskiego w pierwszej klasie gimnazjum, w Zespole Szkół w Dziaduszycach (woj. małopolskie), październik 2000 r.; temat: *Czy to proza czy poezja?*; archiwum KLiLE AP w Krakowie.
- PSTL – *Podręczny słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Warszawa 1994.
- STLS – S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1986.

Approximative communication and relevance in educational discourse

Abstract

Approximation in mathematics is an interesting idea of presenting particular elements of a continuum by means of throwing light on the continuum and replacing some values with other ones that are, for some reasons, more suitable and simpler. It is assumed then that simpler values may – even if not necessarily – appear while modelling semantic representations of a given utterance.

Many rhetoric solutions observed in teacher's utterances are similar to strategies used by authors of popularized scientific texts. Some of these activities significantly decide if communication (also didactic one) succeed.

A lot of foundations of the relevance theory may be transferred and reformulated within educational linguistics, e.g. referring to classroom discourse. It especially concerns the so called cognitive efficiency according to which well known or quite new, but not connected with already possessed knowledge, information is not processed; only such information that widens our knowledge is processed. Both old and new pieces of information joined together may be used as premises in the inference process enabling to come to a new conclusion. Such a multiple influence on the context, understood as a class of assumptions, is the necessary condition of essentiality considered also in the aspect of educational (didactic) activities.