

Iwona Bińczycka

Wybrane zagadnienia pragmatyki językowej – ujęcie lingwoedukacyjne

1. Relacje pragmatyki i lingwoedukacji

Pragmatyka (z greckiego *pragma* 'działanie') to dział językoznawstwa, w którym opis języka przedstawiony jest na tle działalności człowieka w ogóle. Język w ujęciu pragmatycznym jest jednym z narzędzi, których człowiek używa. Sposób użycia tego narzędzia, cel użycia, jego skuteczność – wszystko to zależy od wielu czynników. Pragmatyka analizuje cały kontekst wypowiedzi, cel danego komunikatu, intencje nadawcy, jego postawę, rolę czynników pozajęzykowych itp.¹ Formalna definicja pragmatyzmu podkreśla fakt, że pragmatyka jest dziedziną badającą język postrzegany w relacji do jego użytkowników². Zatem pragmatykę interesują procesy komunikacyjne, jak i ich wytwory widziane na tle zaplecza kulturowego i z uwzględnieniem społecznych konsekwencji³.

Zagadnienie pragmatyki językowej wydaje się szczególnie interesujące z punktu widzenia podejścia lingwoedukacyjnego. Lingwistyka edukacyjna to jedna z dziedzin językoznawstwa ogólnego zajmująca się badaniem języka ucznia od poziomu wczesnego nabywania i kształcenia w klasach początkowych przez rozwój kompetencji w klasach starszych i możliwość rekonstrukcji kompetencji w przypadku jej zaburzeń⁴. Dziedzina ta proponuje praktyczne sposoby diagnozowania poziomów języka. Zajmuje się wyuczalnością języka, skupia uwagę na rozwiązywaniu tego problemu w obrębie poszczególnych kompetencji językowych⁵. Bada ona zależności między językiem a edukacją. Właśnie w toku edukacji szkolnej uczeń nabywa

¹ E. Luczyński, J. Maćkiewicz, *Językoznawstwo ogólne*, Gdańsk 2000, s. 104–105.

² J. Mey, *Pragmatics: an Introduction*, Oxford 1993, podaje za: *Dyskurs jako struktura i proces*, pod red. T.A. van Dijka, Warszawa 2001, s. 214.

³ *Dyskurs jako struktura i proces*, pod red. T.A. van Dijka, Warszawa 2001, s. 214.

⁴ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, s. 9.

⁵ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 9.

i kształtuje sprawność językową, czyli „atrybut człowieka, pozwalający mu realizować różne zachowania komunikacyjne”⁶, co prowadzi w konsekwencji do osiągnięcia kompetencji lingwistycznej. Kompetencja lingwistyczna to „wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa rozumiana jako zdolność do uczestnictwa w kulturze”. W obrębie kompetencji lingwistycznych wyróżnia się kompetencję językową, komunikacyjną i kulturową, składnikami naddanymi są sprawności subjęzykowe (subkompetencja) i twórczość drugiego stopnia, czyli nadkompetencja. Do składników nabywanych należą trzy poziomy kompetencji: przejściowy, przybliżony i docelowy⁷.

W ujęciu lingwoedukacyjnym pragmatyka bywa opisywana jako określona umiejętność, istotny składnik kompetencji komunikacyjnej człowieka, ukierunkowany na skuteczne oddziaływanie i realizowanie zamierzonych celów, tzn. osiąganie tego, co gwarantuje spełnienie (warunków fortunności aktów mowy)⁸. Pragmalingwistyka traktowana bywa jako synonim pragmatyki rozumianej zwłaszcza jako nauka o performancji (wykonaniu)⁹.

2. Pragmatyka a kompetencje językowe

Istotne wydaje się wprowadzenie rozróżnienia między kompetencją językową i performancją. Kompetencja językowa, w ujęciu T. Rittel, polega na opanowaniu kodu prymarnego, biernego (odbiór informacji, komunikatu), a także kodu sekundarnego, czynnego (nadawanie wypowiedzi), a potem na zdobyciu umiejętności różnicowania warstwowego w pojawianiu się struktur językowych (fonetyki, fleksji, składni)¹⁰. Kompetencja ta to „istotny czynnik regulujący i zabezpieczający gramatyczność wypowiedzi”¹¹. Kompetencję językową gramatyczną ujmuje T. Zgółka jako: „wiedzę niezbędną do konstruowania poprawnych gramatycznie, a jednocześnie [...] powszechnie zrozumiałych wypowiedzi językowych”¹².

Pojęcie kompetencji językowej wprowadzone zostało do gramatyki generatywno-transformatywnej przez N. Chomsky’ego, który za przedmiot badań lingwistycznych uznał zdolności umysłowe człowieka, pozwalające budować dowolną liczbę zdań ze skończonego zboru elementów językowych oraz odróżniać zdania grama-

⁶ Por. A. Duszak, *Kompetencja, wiedza specjalistyczna i wspólnoty dyskursu* [w:] *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 251–260.

⁷ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 27–28.

⁸ Por. J. Przewłocka, *Dyskurs w lingwistyce edukacyjnej i pragmatyce językowej*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Oźdźyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002, s. 118.

⁹ *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, pod red. K. Polańskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999, s. 453, autor hasła K. Polański.

¹⁰ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 9.

¹¹ Por. T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 92.

¹² T. Zgółka, *Czynne i bierne uczestniczenie w społecznej praktyce językowej*, Poznań 1982, s. 68.

tycznie poprawne od zdań niepoprawnych. Zdolności te nazwał N. Chomsky kompetencją językową¹³. Podobnie jak F. de Saussure, który wyodrębnił *langue* i *parole*¹⁴, tak N. Chomsky wprowadził rozróżnienie *competence* i *performance*¹⁵, przy czym dla badania sprawności językowej mniej są istotne jego uwagi dotyczące opisu immanentnej kompetencji idealnego użytkownika języka, ważne natomiast są jego spostrzeżenia na temat wykorzystania znajomości języka podczas czynnego zachowania językowego. Wskazuje on na tożsamość pojęcia sprawności językowej systemowej i kompetencji, przy czym w lingwistyce edukacyjnej sprawność tę wydobymy z wykonania¹⁶. S. Grabias stwierdził:

Opanowanie systemu reguł generujących zdania gramatycznie poprawne stanowi o kompetencji (*competence*) językowej mówiącego. Jest ona podstawą wszystkich zachowań językowych i jako taka przeciwstawia się „wykonaniu” (*performance*), które z kolei przyjmuje postać aktów indywidualnych, uwarunkowanych fizycznymi i psychicznymi dyspozycjami mówiącego, a także jego cechami społecznymi, stylistycznym wyborem itp.¹⁷.

Naturalnym następstwem rozwoju języka jest nabycie kompetencji komunikacyjnej, czyli właściwych działań językowych poprzez uprzednie opanowanie kompetencji językowej. Kompetencja językowa dotyczy wiedzy o systemie języka, jego regułach i gramatyce, a kompetencja komunikacyjna to wiedza na temat reguł wykorzystania tego systemu w praktyce, to: „umiejętność użycia języka adekwatnie do intencji mówcy i odpowiednio do sytuacji oraz wiedzy o słuchaczu”¹⁸. Koncepcję kompetencji komunikacyjnej wprowadził twórca etnografii mówienia – D.H. Hymes. Nazywa ją umiejętnością posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej, z uwzględnieniem cech, celów i postaw innych uczestników procesu komunikowania się¹⁹. Kompetencja ta zawiera w sobie jako jeden z wymiarów kompetencję językową (w sensie używanym przez Chomsky’ego) i odnosi się do konkretnego użytkownika języka²⁰. Dość precyzyjną definicję zaproponowały: G.W. Shugar i M. Smoczyńska. Według nich kompetencja komunikacyjna jest: „zdolnością posługiwania się językiem zarówno w sposób skuteczny, jak i dostoso-

¹³ Por. S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001, s. 34, szerzej na ten temat: M. Ivić, *Kierunki w lingwistyce*, Wrocław 1975, s. 235–238.

¹⁴ F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa 1991, s. 36.

¹⁵ N. Chomsky, *Wstępne założenia metodologiczne*, [w:] *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław 1982, s. 14–32.

¹⁶ T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, sprawność języka*, [w:] *Sprawności językowe*, pod red. J. Oźdzyńskiego i T. Rittel, Kraków 1997, s. 14.

¹⁷ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, wyd. 2, Lublin 2001, s. 21.

¹⁸ Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 30.

¹⁹ I. Kurcz, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa 1992, s. 16.

²⁰ *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, pod red. A. Schaffa, Wrocław 1980, s. 97.

wany do sytuacji ze względu na oczekiwania, jakie ma mówca wobec słuchacza, cele, jakie sobie stawia mówca oraz społeczne konwencjonalne reguły użycia języka”²¹.

W kompetencji komunikacyjnej najważniejsze jest nadawanie, czyli kod czynny. W lingwistyce edukacyjnej kompetencja ta oznacza umiejętności językowe, których przejawem jest wykorzystanie kompetencji językowej – gramatycznej i pragmatycznej (to znaczy społecznej wiedzy o języku). W socjolingwistyce pojęcie kompetencji komunikatywnej rozumiane jest jako „wiedza o tym, w stosunku do kogo, jak, o czym możemy mówić, a co jest wykluczone z punktu widzenia wymogów społecznych”. Natomiast dla psycholingwistyki kompetencja komunikacyjna oznacza zarówno kompetencję językową, jak i nabytą wiedzę na temat użycia języka w kontekście społecznym²². To pozwala wyjaśnić, dlaczego nadawca (posiadający kompetencję komunikacyjną) przy różnych odbiorcach mówi inaczej, na przykład uczniowie używają innej formy wypowiedzi do rówieśników, a inaczej wyrażają się w stosunku do nauczyciela. Użycie zwrotów grzecznościowych jest określone przez uwarunkowania socjolingwistyczne nadawcy i odbiorcy, zależne od płci, wieku, wykształcenia, równorzędności lub nierównorzędności ról społecznych²³. Społeczne funkcje formuł grzecznościowych, jak podaje Grabias, polegają na ujawnianiu rang rozmówców. W każdej klasie formuł wyznaczonej tożsamością funkcji pragmatycznych istnieją formuły zwyczajowo przypisane²⁴. Do skonwencjonalizowania środków językowych i form grzeczności podczas dyskursu edukacyjnego przyczynia się model komunikacji oficjalnej w szkole, por. następujące wypowiedzi wynotowane podczas prowadzonych przeze mnie lekcji języka polskiego:

U1 – *Proszę pani, czy mogę się przesiąść? (Gim. kl. I)*

U2 – *Przepraszam, mam jedno pytanie: czy pani będzie dzisiaj pytać? (Gim. kl. I)*

U3 – *Dziękuję (po wpisaniu oceny do dziennika). (Gim. kl. III)*

U4 – *Ale ja, proszę pani, nie wziąłem zeszytu. (Gim. kl. I)*

Pragmatyka opisywana bywa też jako określona umiejętność i jako taka uważana za składnik kompetencji komunikacyjnej człowieka, ukierunkowany na skuteczne oddziaływanie i osiąganie zamierzonych celów, tzn. osiąganie tego, co nazwane zostało udaniem aktu komunikacji²⁵. Przypomnijmy w tym miejscu pojęcie sprawności komunikacyjnej, które wyjaśnia J. Ożdżyński:

mówi sprawnie m.in. ten, kto: a) potrafi dokonać wyboru właściwego (poprawnego) wariantu wypowiedzi ze względu na sytuację mówienia, b) kto potrafi właściwie określić

²¹ Por. M. Białecka-Pikul, *Interakcyjno-poznawcza koncepcja kompetencji komunikacyjnej małych dzieci*, „Psychologia Wychowawcza”, 1/1993, s. 14.

²² Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 112.

²³ B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków 1999, s. 112.

²⁴ S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, wyd. 2, s. 278.

²⁵ K. Pisarkowa, *Pragmatyczny składnik kompetencji językowej*, „Polonica” I, 1975, s. 13–14.

swoje miejsce w wypowiedzi, c) kto potrafi dobrać swoją wypowiedź ze względu na rozmówcę (odbiorcę), d) ten, kto właściwie realizuje intencję i cel swojej wypowiedzi²⁶.

W związku z tym powróćmy teraz do terminu wspomnianego już wyżej, a istotnego dla toku naszych rozważań, zdefiniujmy pojęcie kompetencji pragmatycznej. J. Anusiewicz podaje, że najważniejszym zadaniem pragmatyki lingwistycznej jest sporządzenie katalogu wytycznych – jakich środków językowych użyć, aby osiągnąć spełnienie się aktu komunikacyjnego, by wywrzeć wpływ na określone postawy, zachowania lub działania odbiorcy. Dlatego funkcja nakłaniająca (perswazyjna) jest jedną z podstawowych funkcji kulturowych tekstów językowych i jako taka stanowi główną dziedzinę zainteresowań pragmatyki lingwistycznej²⁷. D. Wunderlich interpretuje język jako część teorii działań (gier) komunikacyjnych, których celem jest zapewnienie powodzenia aktów komunikacyjnych. Zdolność nadawcy lub/i odbiorcy do zrozumiałego wyrażania się we wzorcowych sytuacjach komunikacyjnych oraz do rozumienia tego, co zostało wyrażone w akcie mowy to właśnie kompetencja pragmatyczna. Kompetencja ta jest strategią „planowania użycia środków w odniesieniu do odbiorców”, stanowi ona część kompetencji komunikacyjnej. Dodajmy przy tym, że R. Lakoff wyróżnia dwie reguły kompetencji pragmatycznej:

1. Wyrażaj się jasno (*be clear*), 2. Wyrażaj się grzecznie (*be polite*). Są one nawiązaniem do czterech powszechnie znanych maksym H.P. Grice'a – maksymy *ilości, jakości, relacji i sposobu*²⁸.

Przejawem zdobycia wyżej wymienionych kompetencji jest kompetencja kulturowa – rozumiana jako zdolność posługiwania się środkami symbolicznymi, semiotycznymi, odpowiednim słownikiem²⁹. Kompetencja ta to rodzaj kompetencji językowej zorientowanej na interpretację językowych i niejęzykowych zachowań symbolicznych (m.in. czas, przestrzeń, wartość)³⁰. Pojęcie kompetencji kulturowej wprowadził R. Keesing, wzorując się na teorii competence i performance N. Chomsky'ego. Język jest nie tylko narzędziem służącym do porozumiewania się, ale również środkiem służącym do utrwalania, przenoszenia i przekazywania doświadczeń społecznych, systemów wartości, sposobów i metod wartościowania, norm moralnych, postaw, przekonań, poglądów. Pragmatyka jako dyscyplina badająca doświadczenia, wartościowania społeczne zawarte w języku i dzięki niemu wyrażane, może znaleźć się w obszarze językoznawstwa dotyczącym nie tylko performancji, użycie języka (*parole*), ale także systemu języka, kompetencji językowej³¹.

²⁶ J. Ożdżyński, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, [w:] *Sprawności językowe*, pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 1997, s. 28.

²⁷ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa*, Wrocław 1995, s. 151.

²⁸ Por. J. Anusiewicz, *Lingwistyka...*, s. 151–174.

²⁹ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 138.

³⁰ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki*, wyd. 2, Kraków 1994, s. 202.

³¹ Por. J. Anusiewicz, *Lingwistyka...*, s. 164.

J. Puzynina uważa, że pragmatyka lingwistyczna powinna dążyć do skonstruowania i opisu ogólnej wizji ludzkiej kultury i roli słowa w tej kulturze. Przez kod pragmatyczny rozumie badaczka kulturowe warunki i mechanizmy funkcjonowania tekstu w określonej społeczności i w określonej kulturze, pozwalające właściwie odczytać i określić jakiś tekst³². Kulturowy charakter pragmatyki lingwistycznej polega na tym, że wraz z nabywaniem przez człowieka języka, przekazywane jest mu również wartościowanie ujmowanej przez ten język rzeczywistości. W języku istnieją zobiektyzowane elementy systemu wartościowania rzeczy i zjawisk – właściwe, charakterystyczne dla określonych narodów, grup społecznych, społecznych wspólnot językowo kulturowych. A uwarunkowania społeczno-kulturowe są istotne, bo przesądzają o spełnieniu się danego aktu mowy³³.

3. Od artykulacji do zrozumienia

„Toniemy” w słowach mówionych i pisanych, stykamy się z nimi w domu, pracy, na ulicy. Wszyscy użytkownicy aktu mowy są odpowiedzialni za sposób komunikowania się, ponoszą konsekwencje nieumiejętnego posługiwania się kodem językowym. Dla potwierdzenia tej tezy przytoczmy słowa znanego krytyka literackiego i pisarza okresu międzywojennego, K. Irzykowskiego: „Mowa jest więzią społeczną: kto ją rozluźnia bez wypowiedzenia, bez zawarcia nowej konwencji, karany jest automatycznie niezrozumieniem”³⁴. By wypowiedź osiągnęła cel – została odebrana i rozumiana przez słuchacza, musi być nadana w odpowiedni sposób, istotne jest dostosowanie jej do poziomu kompetencji odbiorcy³⁵. W ramach metodologii lingwistyki edukacyjnej jedną z możliwości badania procesu samoorganizacji języka i wypowiedzi są wyodrębnione przez T. Rittel wykładniki językowe kompetencji: formy czasownika – dla kompetencji gramatyczno-leksykalnej; akty mowy i konfiguracje aktów mowy – dla kompetencji komunikacyjnej; język wartości dla kompetencji lingwodydaktycznej³⁶. Przy czym kompetencja lingwodydaktyczna ucznia to zdolność formułowania pytań samorzutnych, umiejętność przechodzenia od słownictwa biernego do czynnego, od gwarowego lub regionalnego do ogólnego oraz włączanie się z dialog z nauczycielem³⁷.

³² J. Puzynina, *Problemy aksjologiczne w językoznawstwie*, „Poradnik Językowy” 1984, s. 552–553.

³³ J. Anusiewicz, *Lingwistyka...*, s. 174

³⁴ Cyt.: K. Irzykowski [w:] T. Peiper, *Pisma wybrane*, Wrocław 1979, s. 78.

³⁵ Por. pracę magisterską: I. Bińczycka, „Pomiar kompetencji językowych uczniów trzech poziomów wiekowych na podstawie analizy lingwoedukacyjnej dyskursów tematycznych – konwersacyjnych i tekstowych o cierpieniu”, AP, Kraków 2001.

³⁶ J. Ożdżyński, *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków 1995, s. 35, szerzej na ten temat: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 15–26.

³⁷ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, wyd. 2, s. 203.

W zakres pragmatyki językowej wchodzi zasady właściwego użycia języka w kontaktach międzyludzkich. W sprawnym posługiwaniu się formami wypowiedzi istotna rola przypada przestrzeganiu reguł konwersacji. Skuteczność wypowiedzi gwarantowana jest w określonych warunkach, które stara się (lub powinien się starać) realizować nadawca. Zagadnieniami tymi szerzej zajął się H.P. Grice, twórca teorii reguł konwersacji³⁸. Reguły te można uznać za dyrektywy skutecznego porozumiewania się ludzi. Podstawową regułą jest zasada kooperacji, która zakłada, że rozmówca powinien wносить swój wkład w rozmowę, kierując się czterema maksymami: *ilości* (mów tylko tyle, ile trzeba), *jakości* (nie mów tego, o czym nie jesteś przekonany, że nie jest prawdą, a także tego, do stwierdzenia czego nie masz wystarczających podstaw), *stosunku* (mów tylko to, co jest istotne) i *sposobu* (unikaj niejasności i wieloznaczności, mów zwięźle i w sposób uporządkowany)³⁹. Przestrzeganie przez rozmówców reguły jasnego i zwięzłego mówienia prawdy o rzeczach istotnych na dany temat daje gwarancję właściwego odbioru intencji przekazu⁴⁰.

Sprawność językowa to umiejętne wykorzystanie w komunikowaniu się tego, co przynosi pragmatyka (wzajemne relacje między rozmówcami, uwarunkowania sytuacyjne, mówienie aluzyjne, przekraczanie reguł kodu)⁴¹. Żeby się porozumieć, ludzie muszą rozpoznać intencje komunikacyjne swoich rozmówców. Do usystematyzowania intencji komunikacyjnych zmierza teoria aktów mowy, której twórcą jest J.L. Austin⁴². Jak wiadomo, akt mowy stanowi pojęcie kluczowe dla metodologii pragmatyki językowej. J.L. Austin początkowo wyróżnił dwa typy wypowiedzi: *konstatacje (stwierdzenia)* i *akty performatywne (wykonawcze)*. Później wyróżnił w akcie mowy trzy aspekty: aspekt *lokucyjny* (obejmuje tylko wypowiedzenie zdania), *illokucyjny* (jest wyrażeniem intencji mówiącego, tego co chce on osiągnąć) i aspekt *perlokucyjny* (efekt, skutek wypowiedzenia aktu mowy).

J. Searle nawiązał do koncepcji J.L. Austina. Rozwinął klasyfikację różnych odmian komunikacji, dokonując usystematyzowania warunków fortuneści odpowiadających poszczególnym aktom mowy⁴³. Akty *illokucji* pogrupował w pięć różnych kategorii, które nazwał: *asercjami*, *dyrektywami*, *komisywami*, *ekspresywami* i *deklaratywami*. Zdaniem S. Grabiasa, najpełniejsze klasyfikacje aktów mowy o funkcjach działania właściwych językowi polskiemu przedstawili: A. Awdiejew i U. Czarnecka. Klasyfikacja A. Awdiejewa przedstawia akty mowy w trzech klasach, które wyodrębnione zostały ze względu na funkcje: *zobowiązania* – gotowość,

³⁸ Por. E. Łuczynski, J. Maćkiewicz, *Językoznawstwo ogólne...*, s. 106.

³⁹ I. Bobrowski, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków 1998, s. 51.

⁴⁰ B. Boniecka, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin 1995, s. 21.

⁴¹ J. Przewłocka, *Dyskurs w lingwistyce edukacyjnej i pragmatyce językowej* [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Oźdźyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002, s. 121.

⁴² *Dyskurs jako struktura i proces...*, s. 218.

⁴³ R. Kalisz, *Pojęcie pragmatyki językowej w świetle językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, pod red. W. Kubińskiego i D. Stanulewicz, Gdańsk 2001, s. 17.

obietnica; *pobudzania do działania* – proponowanie, prośba, rozkaz; *rozstrzygnięcia* – rada, zgoda na działanie, odmowa, niezdecydowanie⁴⁴.

Aby konkretny akt mowy był udany musi spełniać typowe dla niego warunki pragmatyczne, zwane warunkami fortunności (skuteczności)⁴⁵. Akty mowy są fortunate, tzn. „uczestnicy mają odpowiednią kompetencję komunikacyjną, która jest wystarczająca do osiągnięcia takiego stanu, w którym nadawca ma pewność (uzasadnioną), że został właściwie zrozumiany”⁴⁶. Gdy mówiący ma pewność, że został odpowiednio zrozumiany mamy do czynienia z fortunnością aktu mowy⁴⁷.

Znajomość wyrazów i prawideł gramatycznych nie jest w stanie zapewnić udanego kontaktu. To samo wypowiedzenie może w różnych sytuacjach mieć różne znaczenie. Wybór między tymi i innymi znaczeniami pragmatycznymi będzie wymagał przynajmniej zestawienia słów z kontekstem, w jakim zostały one wypowiedziane. Właściwe zrozumienie komunikatu zależy od wielu czynników, np. znajomości kontekstu, sygnałów intonacyjnych, założeń światopoglądowych nadawcy i odbiorcy. Zatem można stwierdzić, że pragmatyka to w najszerszym znaczeniu po prostu badanie komunikacji językowej w kontekście⁴⁸. „Kontekst jest integralną częścią wymiany werbalnej”, jest zbiorem wszystkich sensów towarzyszących wypowiedzeniu określonego aktu mowy, stanowi wiedzę uczestników aktu komunikowania się, obejmującą ich otoczenie, reguły społeczne i kulturowe, które wpływają na rozmowę⁴⁹. B. Malinowski badając język Trobriandczyków uświadomił sobie, że „znajomość kontekstów i umiejętność ich nazwania to znajomość języka”⁵⁰. Doszedł do wniosku, iż „wypowiedź mówiona w realnym życiu nie jest nigdy oderwana od sytuacji, w której ją wypowiedziano. Każda bowiem wypowiedź słowna istoty ludzkiej ma cel i funkcje wyrażania pewnej myśli lub uczucia obecnego w tym momencie i w tej sytuacji”⁵¹.

Wypowiadanie słów na podstawie samej znajomości języka pozwala wyartykułować znaczenie zdania, uwzględnić okoliczności (i różne aspekty wiedzy na temat pragmatycznych uwarunkowań) pozwala odnaleźć znaczenie podmiotowe. Dla pragmatyki interesujące jest, jak rozmówcy przekraczają granicę pomiędzy znacze-

⁴⁴ S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, wyd. 2, s. 306; por. A. Awdiejew, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków 1987, s. 126.

⁴⁵ B. Skowronek, *Pragmatyka językowa – założenia ogólne*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2, s. 56.

⁴⁶ D. Bula, J. Nawacka, *Próba klasyfikacji aktów mowy*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 609, „Socjolingwistyka” 5, Warszawa–Katowice–Kraków 1983, s. 31.

⁴⁷ K. Pisarkowa, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica”, t. 2, 1983, s. 268.

⁴⁸ *Dyskurs jako struktura i proces...*, s. 214.

⁴⁹ B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach...* s. 23; B., Skowronek, *Pragmatyka językowa...*s. 56; por. S. Rittel, *Tekst, dyskurs, kontekst – ujęcie systemowe* [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie...*, s. 79–83.

⁵⁰ *Lingwistyczne credo Malinowskiego*, [w:] K. Pisarkowa, *Językoznawstwo B. Malinowskiego*, t. 1, Kraków 2000, s. 237–283.

⁵¹ B. Malinowski, *Problem znaczenia w językach pierwotnych*, [w:] *Językoznawstwo B. Malinowskiego*, t. 2, pod red. K. Pisarkowej, s. 5–48.

niem zdania a znaczeniem podmiotowym, dlatego przedmiotem jej analiz nie jest zdanie, ale raczej wypowiedź⁵².

4. Pragmatyka dyskursu dydaktycznego

Większość wczesnych prac dotyczących pragmatyki koncentrowała się na pojedynczych wypowiedzeniach. Współczesna pragmatyka analizuje dyskurs. Przykładem takiego podejścia może być jeden z rozdziałów pracy pod red. T.A. van Dijka *Dyskurs jako struktura i proces*, zatytułowany *Pragmatyka dyskursu*. Sięgnijmy do terminologii dyskursu. Dyskurs to najskuteczniejsza forma interakcji między ludźmi. Najogólniej można nazwać dyskurs: „zjawiskiem językowym tworzącym większą całość niż pojedyncze słowa, zdania lub wypowiedzi, które są jego integralnymi częściami”⁵³. Specyficznym rodzajem dyskursu, który szczególnie interesuje lingwistykę edukacyjną jest dyskurs dydaktyczny, który nazywany bywa inaczej dyskursem edukacyjnym, pedagogicznym lub szkolnym. Można go rozumieć jako: „proces towarzyszący porozumiewaniu się ucznia i nauczyciela, lub uczniów w procesie dydaktycznym”⁵⁴. J. Labocha przez dyskurs edukacyjny rozumie odpowiednie przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego w taki sposób, żeby przekazywał wiedzę mniej wykształconej publiczności. Dyskurs ten zwraca się zawsze do odbiorcy określonego parametrami wieku, stopnia wykształcenia. Zakłada porozumienie między partnerami, które polega na tym, iż godzą się oni, że jeden z partnerów stoi wyżej w hierarchii i kieruje sytuacją przekazywania wiedzy, a także weryfikuje stopień przyswojenia wiedzy, dokonując jej oceny⁵⁵.

Podobną definicję proponuje M. Kawka, który nazywa dyskurs szkolny dialogiem, kształtowaniem wspólnego porozumienia i wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, mającej miejsce głównie między nauczycielem a uczniami. Tu rola dominująca przypada zawsze nauczycielowi. Dyskurs szkolny to kod językowy obciążony funkcjami dydaktycznymi (edukacyjnymi), które realizować ma na lekcji. Jest to szczególnie rodzaj dialogu (rzadziej monologu), prowadzonego przez nauczyciela i uczniów podczas lekcji⁵⁶. Zdaniem B. Bernsteina, dyskurs pedagogiczny jest wyodrębnioną formą komunikowania, czy też zbiorem reguł wyspecjalizowanej formy komunikowania, poprzez którą stwarzane są w sposób wybiórczy podmioty procesu pedagogicznego. Uważa on, że dyskurs pedagogiczny jest: „zasadą przejmowania innych dyskursów i budowania między nimi szczególnego stosunku w celu ich wybiórczego przekazywania i przyswajania”⁵⁷.

⁵² *Dyskurs jako struktura i proces...*, s. 215.

⁵³ Por. G.W. Shugar, *Dyskurs dziecięcy, początki i źródła rozwoju* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel, J. Ozdzyńskiego, wyd. 2, Kraków 1997, s. 11.

⁵⁴ Por. U. Żydek-Bednarczuk, *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny...*, s. 40.

⁵⁵ J. Labocha, *Teoretyczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny...*, s. 12.

⁵⁶ M. Kawka, *Dyskurs szkolny*, Kraków 1999, s. 27.

⁵⁷ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 171.

W tym miejscu konieczne jest zwrócenie uwagi na odrębność pragmatyczną wypowiedzi formułowanych podczas lekcji przez uczniów i nauczyciela. Odrębność tę wyraźnie określa nacechowanie modalne szkolnej wypowiedzi. Zachowania językowe uczestników szkolnej sytuacji komunikacyjnej różnią się od innych zachowań werbalnych, gdyż sytuacja ta stanowi swoisty typ oficjalnej komunikacji instytucjonalnej, konwencjonalnej i zrytualizowanej. Szkoła wraz z układem ról społecznych nauczyciela i ucznia wyznacza i determinuje sposoby, metody, wzorce i cele interakcji. Wszystkie nauczycielskie akty mowy odbywają się w przestrzeni dydaktycznie nacechowanej i w określonych warunkach komunikacyjnych⁵⁸. Na lekcji występuje swoisty proces komunikowania się międzyludzkiego: nauczyciel jest postacią centralną, a proces komunikowania się jest asymetryczny, gdy nauczyciel pełni rolę nadawcy, uczniowie mogą pełnić rolę tylko odbiorców. Komunikowanie się z nauczycielem możliwe jest tylko po spełnieniu czynności etykietalnych, związanych np. z podniesieniem ręki. Nauczyciel nakazuje uczniowi przyjęcie roli nadawcy przez wywołanie go do odpowiedzi ustnej⁵⁹.

Oficjalny typ kontaktu podczas rozmowy lekcyjnej, nierównorzędność ról społecznych nauczyciela i uczniów jednoznacznie wpływają na interpretację aktów mowy w szkole oraz modyfikują ich semantykę i warunki fortunności⁶⁰. Komunikacja szkolna jest dobrym przykładem tego, że nie tylko gramatyka, lecz także społeczne uwarunkowania uczestników komunikacji decydują o znaczeniu, pragmatyce i wewnętrznej budowie wypowiedzi⁶¹. Aby dany akt mowy prawidłowo zaklasyfikować, należy zwrócić uwagę na wszystkie pozajęzykowe czynniki, które wpływają na pragmatyczne znaczenie wypowiedzi. W badaniach komunikacji szkolnej należy wziąć pod uwagę wszystkie parametry socjologiczne, psychologiczne i dydaktyczne, które wpływają na interpretację i odpowiednią typizację określonej wypowiedzi⁶².

5. Rola pragmalingwistyki w dyskursie szkolnym

Pragmalingwistyka zajmuje w dzisiejszym językoznawstwie istotne miejsce. Dla lingwistyki edukacyjnej interesujące jest jednak, czy osiągnięcia tej dziedziny znajdują zastosowanie we współczesnym szkolnictwie? Zanim odpowiemy na to pytanie zwróćmy uwagę, jak ogromny nacisk na naukę języka, kształtowanie umiejętności komunikacyjnych kładzie program nauczania, w którym między innymi czytamy: „Człowiek zdobywa wiedzę przede wszystkim poprzez język”⁶³. (Słowa te

⁵⁸ B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach...*, s. 15, 42.

⁵⁹ M. Rachwałowa, *Formy adresatywne w literackim dyskursie szkolnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny...*, s. 133.

⁶⁰ B. Skowronek, *Typologia aktów mowy w komunikacji szkolnej*, „Nowa Poliszczyzna” 1997, nr 3, s. 54.

⁶¹ B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach...*, s. 10.

⁶² B. Skowronek, *Typologia aktów mowy...*, s. 54.

⁶³ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, nr 14, z dnia 23 lutego 1999, s. 620.

przypominają stwierdzenie M. Czerwińskiego: „Kompetencję kulturową kształtuje się głównie poprzez język”⁶⁴). Dalej w „Podstawie programowej” czytamy: „Nauczanie języka ojczystego tworzy fundament ogólnego rozwoju ucznia, jest pomocą w kształtowaniu się zintegrowanej wewnętrznie osoby wychowanka, stanowi główny punkt odniesienia całej edukacji szkolnej – wychowania i kształcenia”⁶⁵.

A jako jeden z ważniejszych celów edukacji traktuje się „wspomaganie umiejętności komunikowania się uczniów i wprowadzanie ich w świat kultury, zwłaszcza przez kształcenie sprawności mówienia, słuchania [...] w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych prywatnych i publicznych”[sic!]⁶⁶, „Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w różnych sytuacjach, a poprzez to osiąganie dojrzałości do życia w rodzinie, w społeczeństwie, w państwie obywatelskim”⁶⁷.

Tymczasem wyniki badań dyskursów edukacyjnych (dialogów dydaktycznych) potwierdzają, jak dalekie od szkolnej praktyki są wymienione wyżej założenia programowe. Jak podkreśla T. Rittel, w szkole słabo jest realizowana funkcja performatywna mowy, uczeń nie potrafi reagować językowo zgodnie z tzw. gramatyką grzeczności, jest więc sytuacyjnie niedostosowany (nie umie formułować pytań ani skłaniać słuchacza do działania lub zaniechania działania), a językowo fałszywy, gdyż reaguje kodem ograniczonym na sytuacje wymagające kodu rozwiniętego, a użyciami ekspresywnymi na sytuacje wymagające funkcji perswazyjnych⁶⁸. B. Skowronek stwierdza, że szkoła sprowadza uczniów najczęściej do roli biernych odbiorców informacji a rozmowę na lekcji nazywa „jednostronnym dialogiem pozornym” obliczonym na realizację z góry określanych celów. Uczniowie są bierni, bo doskonale wiedzą o pozorach szkolnej konwersacji, wiedzą oni, że nie ma ona z reguły charakteru autentycznych poszukiwań. Hasła programu nauczania determinują obraz sekwencji dialogowych, a także usztywniają i konwencjonalizują całą komunikację szkolną. Podczas wymiany zdań na lekcji to nauczyciel decyduje o tym, kto i kiedy zabierze głos. Lekcja jawi się jako schematycznie zbudowana, znana i niezmienna od lat struktura językowych zachowań motywowanych celami dydaktycznymi⁶⁹. D. Wesołowska stwierdza, że na taki stan ma wpływ między innymi formalnoprawna, finansowa i programowa sytuacja szkoły oraz pewne przyzwyczajenia dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli⁷⁰.

Czy istnieje szansa zmiany zaistniałej sytuacji? W pewnym stopniu do takich zmian przyczynić się mogą pragmalingwistyczne analizy komunikacji dydaktycznej i edukacyjnych aktów mowy. Powinny one sprowokować nie tylko nauczycieli,

⁶⁴ Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 139.

⁶⁵ *Podstawa programowa...*, s. 620.

⁶⁶ *Podstawa programowa...*, s. 601.

⁶⁷ *Podstawa programowa...*, s. 620.

⁶⁸ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 31.

⁶⁹ B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach...*, s. 180–184.

⁷⁰ D. Wesołowska, *Z problemów pragmalingwistyki – niektóre aspekty edukacji lingwistycznej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, pod red. M.T. Michalewskiej, s. 24.

rodziców, ale przede wszystkim osoby odpowiedzialne za obecny system edukacji, do wyciągnięcia wniosków i szukania praktycznych możliwości rozwiązania tego problemu. Należałoby zacząć od przełamania szkolnych stereotypów, które determinują zachowania językowe, trzeba zdać sobie sprawę, że dotychczasowa praktyka nauczania jest nieskuteczna. Być może należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że „nie ten nauczyciel jest najlepszy, który potrafi dać odpowiedź na wszystkie pytania uczniów i rozstrzygać ich wątpliwości, ale ten, który nawiązuje do pytania, pobudza aktywność myślową ucznia i kieruje go do samodzielnego znalezienia odpowiedzi”⁷¹. Nauczyciel ma pełnić rolę aktywnego przewodnika ucznia, być jego doradcą edukacyjnym, powinien modyfikować szczegółowy program nauczania, dostosowując go do potrzeb uczniów, a także wymogów tradycji, kultury i zwyczajów społeczności lokalnej, musi przede wszystkim uczyć mówić o nich. W szkole na lekcjach, na co zwraca uwagę T. Rittel, przeważają niestety tematy merytorycznie odległe kulturowo od współczesnego doświadczenia uczniów. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel zajmuje w takich sytuacjach postawę nieprawdziwą, a takie kształcenie językowe wpływa na hamowanie rozwoju kompetencji kulturowej. Uczestnictwo w kulturze zależy od świadomości językowej i od właściwego sytuowania wypowiedzi w kontekście społecznym⁷². Zatem rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, a co za tym idzie także pragmatycznej, powinno być naczelnym celem edukacji językowej, która w centrum uwagi winna stawiać skuteczność porozumiewania się.

Some issues of pragmatics - a linguoeducational approach

Abstract

Pragmatics (*Greek* pragma – „activity”) is a field of linguistics in which language description is presented against the background of human activity in general. In pragmatic approach language is one of tools used by man. In linguoeducational approach, where relations between language and education are studied, pragmatics is sometimes described both as a definite ability and as an important element of human communicational competence that is directed to effective action and to realization of intentional purposes. Modern pragmatics analyzes discourse and educational linguistics is especially interested in a special kind of discourse called educational or didactic or pedagogical discourse. It is necessary to pay attention to pragmatic separateness of utterances produced in the classroom both by students and teachers. Pragmatics has important position in modern linguistics. It is interesting for educational linguistics if achievements of pragmatics are applied to modern educational system for developing communicational, and as a consequence also pragmatic, competence should be the main purpose of linguistic education which should focus on effectiveness of communication.

⁷¹ L. Bandura, *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa 1970, s. 142.

⁷² T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 35.