

MACIEJ KAWKA

Lekcja jako zespół edukacyjnych aktów mowy

Osadzenie wymiany wypowiedzi pomiędzy nauczycielem i uczniem w kontekście pragmatycznym lekcji jest w dużym stopniu z góry przesądzone, ponieważ wynika z uwarunkowań instytucjonalnych, jakie temu rodzajowi dialogu narzuca szkoła wraz z jej systemem organizacyjnym i upoważnia do traktowania go jako dyskursu pedagogicznego, zachodzącego w obrębie wyróżnionych przez B. Bernsteina¹ pól rekontekstualizacyjnych. Wszelkie zaś próby przełamania tego typu sytuacji pragmatycznej i lekceważenia warunków prowadzenia dyskursu pedagogicznego – także wymienianych przez J.R. Searle'a² warunków wstępnych, zasadniczych i szczerości – mogą bezpośrednio doprowadzić do załamania zaplanowanej przez nauczyciela sytuacji dydaktycznej, spowodować niepowodzenia pedagogiczne oraz wywołać inne, niepomysłne z edukacyjnego i językowego punktu widzenia, skutki.

Wygłoszenie podczas lekcji przez nauczyciela lub ucznia jakiegoś zdania, sekwencji zdań lub szerszej wypowiedzi jest także aktem uczestnictwa tych osób w pewnym, bardzo ściśle określonym typie kontaktu społecznego, stanowiącego obecnie przedmiot badań lingwistyki edukacyjnej³. To wyraźne uznanie społecznego wymiaru zachowania językowego było także charakterystyczną cechą zainicjowanej przez J. Austina na początku lat sześćdziesiątych teorii aktów mowy. Zgodnie z tą teorią coraz częściej zaczęto opisywać konkretne akty użycia języka, a więc nie tylko jednostki i struktury językowe funkcjonujące w obrębie systemu języka, ale przede wszystkim zajmowano się opisem rzeczywistego zachowania językowego człowieka z uwzględnieniem jak największej liczby parametrów i uwarunkowań pozajęzykowych towarzyszących wypowiedzi. Sam termin *akt mowy* jest obecnie szeroko stosowany w pracach inspirowanych teorią J. Austina i dotyczy nie tylko porozumiewania się za pomocą języka, ale także aktów niewerbalnych, które są istotnym składnikiem dyskursu pedagogicznego. Do tego typu niewerbalnych aktów mowy można zaliczyć występujące podczas lekcji gesty i sygnały używane przez

nauczycieli i uczniów w określonych momentach sytuacji dydaktycznych. Byłby to na pewno typowo szkolny gest podniesienia ręki (dwóch palców) do góry rozumiany jako sygnał „zgłoszenia się do odpowiedzi”, wyrażenia chęci zapytania o coś lub wypowiedzenia się w jakiejś sprawie. Zagadnienia te związane są z całym kompleksem zjawisk zaliczanych do parajęzyka (paralingwistyki), towarzyszących aktom mowy i odpowiednio je modyfikujących i dopełniających.

Jednakże w centrum uwagi teoretyków aktów mowy znalazły się głównie wypowiedzi językowe, nazwane przez J. Austina⁴ performatywnymi, to znaczy takie, które w odróżnieniu od konstatacji nie podlegają ocenie prawdziwościowej. Na przykład formułując twierdzenie: *Obiecuję ci, że przyjdę o drugiej, Przepraszam Cię, nie można powiedzieć nieprawda*. I takiej reakcji u odbiorcy one nie wywołują. Mogą być jedynie oceniane jako udane (użyte właściwie) lub nieudane, np. nieszczerza obietnica. Wyrażenia performatywne (prymarnie lub *explicite*) oprócz tego, że nie podlegają ocenie prawdziwościowej, mogą stwarzać przez ich wypowiedzenie nową rzeczywistość. Oznacza to, że akty takie, jak *ogłoszenie wyroku, chrzest, akt zawarcia małżeństwa, testament, świadectwo szkolne, pasowanie na ucznia klasy pierwszej*, itp. przez fakt ich wygłoszenia lub ogłoszenia stwarzają pewne nowe stany obowiązujące w rzeczywistości pozajęzykowej.

Późniejsza analiza faktów związanych z mówieniem połączonym z tym, co można uczynić i osiągnąć za pomocą mówienia, a także rezygnacja z koncepcji wyróżniania performatywów i konstatacji doprowadziła do pogłębienia pojęcia aktu mowy, a przede wszystkim do stworzenia tzw. teorii illokucji. Teoria illokucji umożliwiła m.in. wyróżnienie trzech aspektów aktu mowy: lokucyjnego, illokucyjnego i perlokucyjnego oraz wyróżnienia przez J. Austina następujących typów aktów mowy: werdyktów (rozstrzygnięcia, orzeczenia sądowe, wyroki – *sądzę, uważam*, egzericytywów (zalecenia, rozkazy, ale także rady, ostrzeżenia, protesty – *radzę, rozkazuję, nalegam*), komisywów (zobowiązania, przyrzeczenia – *obiecuję, przyrzekam*), behawitywów (pозdrowienia, podziękowania, gratulacje – *gratuluję, przepraszam*), ekspozytywów (cytowanie, wyjaśnianie, definiowanie – *odpowiadam, mówię*).

Propozycję J. Austina po wnikliwej krytyce zmodyfikował jego uczeń J.R. Searle⁵. Według Searle'a klasyfikacja aktów mowy przeprowadzona przez J. Austina była nieprecyzyjna, ponieważ umieszczała różne jakościowo zjawiska w tych samych grupach wypowiedzi (aktów mowy) i była w dużej mierze opisem samych tylko czasowników performatywnych. Propozycja J.R. Searle'a uwzględniała poza tym szereg dodatkowych kryteriów charakteryzujących poszczególne typy aktów mowy, jak np.: rodzaj intencji wyrażonej w wypowiedzi i kolejność wypowiedzianych słów i następujących po nich działań – w dyrektywach i zobowiązaniach słowa poprzedzają nowe stany rzeczy, w asertywach jest odwrotnie. W rezultacie klasyfikacja J.R. Searle'a obejmuje także pięć rodzajów aktów mowy, jednak zjawiska są pogrupowane odmiennie. I klasę stanowią asertywy (wypowiedzenia stwierdzające – *przedstawienie faktów*), II klasa to dyrektywy (rozkazy, zalecenia, prośby –

zmuszenie do działania), III klasa to komisywy (zobowiązania, przyrzeczenia – podjęcie zobowiązania), IV klasa – ekspresywy (podziękowania, powitania, gratulacje – wyrażenie stosunku do faktów), V klasa – deklaratywy (mianowania, odwołania – tworzenie nowych faktów).

Odrębną klasyfikację aktów mowy przedstawiła A. Wierzbicka⁶ w kilku swoich pracach – pierwszej z 1973 r. i w nowszej, o 10 lat późniejszej, zatytułowanej za M. Bachtinem⁷ *Genry mowy*. W pracy wcześniejszej (*Akty mowy* – 1973) autorka zajęła się w zasadzie wypowiedziami jednozdaniowymi, jak np.: prośby i rozkazy, pytania, zakazy i pozwolenia, żądania, protesty, upoważnienia, gwarancje, obietnice, ostrzeżenia, groźby, rady, pouczenia, pozdrowienia, podziękowania, itp. (Te wszystkie typy aktów mowy charakteryzuje obecność (eksplicytność) wyrażenia *mówię* lub możliwość jego uzupełnienia jako implicytnej części wypowiedzi). W pracy późniejszej autorka uznała za słuszne przesunięcie akcentu z terminu i pojęcia *akt mowy* na Bachtinowski *genre mowy*. Zgodnie bowiem z tym, co utrzymywał M. Bachtin „nawet w najbardziej swobodnej rozmowie ‘odlewamy’ naszą mowę w formy określonych genrów. Te genry dane nam są tak, jak dany nam jest język ojczysty”.

Nowa klasyfikacja aktów mowy dokonana przez A. Wierzbicką zawiera więc już teraz nie tylko jednozdaniowe formuły typu: pytanie, groźba, ostrzeżenie, ale także wypowiedzi szersze, pojemniejsze, takie jak: codzienne opowiadanie-relacja, wystąpienia publicystyczne lub naukowe i nawet wielotomowe powieści. Z punktu widzenia rozważanych tu cech i strategii prowadzenia dyskursu pedagogicznego w klasie szkolnej warto wymienić z rejestru A. Wierzbickiej następujące genry mowy: *pytanie, pozwolenie, żądanie i rozkaz, podziękowanie, przeprosiny, przechwałka, skarga*, a także: *wykład, pogadanka, referat, dyskusja, świadectwo*. Z innych o także pedagogicznym lub typowo dydaktycznym charakterze należałoby dodać: *pochwałę, naganą, ocenę, wyróżnienie*, a także formuły dłuższe: *opowiadanie, streszczenie, opis, sprawozdanie* i inne. Nietrudno bowiem odnaleźć pewne wspólne cechy właściwe strukturze aktu mowy i strukturze lekcji. W obydwu wypadkach chodzi bowiem o skuteczne oddziaływanie na odbiorcę (ucznia) za pomocą słów. Jeżeli zaś przyjąć, że podstawowym celem lekcji jest realizacja określonego zadania dydaktycznego w ciągu ustalonego czasu, to grupą metod nauczania najlepiej służących temu celowi i najłatwiej poddające się językoznawczej interpretacji są ciągle jeszcze tzw. metody oparte na słowie. Wśród nich najczęściej wymienia się: pogadankę, dyskusję lub wykład i jego odmiany. Są to formy szerokie, najczęściej formalnie i treściowo zamknięte, o charakterze tekstowych makrostruktur o nie do końca poznanych i potencjalnych walorach poznawczych i dydaktycznych.

Należałoby także zwrócić uwagę na strategie bardziej podstawowe i wykorzystujące, często w nadmiarze, oparte na słowie elementy interakcji nauczyciel – uczeń lub nauczyciel – uczniowie. Tego typu dydaktyczne strategie komunikowania się (*mowa-do-ucznia*)⁸ mają przede wszystkim postać określonych działań językowych – rzadziej są to zjawiska odrębnego kodu gestów, mimiki i przestrzeni (dystansu) – i w sposób bardziej bezpośredni służą realizacji zaplanowanych przez nauczyciela

zadań. Nauczyciel bowiem w swej działalności dydaktycznej i wychowawczej posługuje się głównie językiem: *mówi-do-uczniów*. Nie tylko przekazuje im w ten sposób wiedzę, ale także *wydaje polecenia i rozkazy, pozwala na coś i zakazuje czegoś, coś obiecuje i przed czymś przestrzega, grozi, radzi i poucza*, ale także *wita uczniów i po zakończeniu lekcji najczęściej żegna się z nimi*. Wszystkie te *polecenia, pouczenia, zakazy, obietnice, rady, powitania i pożegnania*, a także akty przekazywania wiedzy odbywające się w przestrzeni nacechowanej dydaktycznie to elementarne działania językowe, edukacyjne akty mowy.

Każda wypowiedź, także wypowiedź wygłoszona przez nauczyciela lub ucznia podczas lekcji, może być jednym aktem mowy, ale może też obejmować podobne działania językowe o tym charakterze. Takie częściowe akty mowy można traktować łącznie tylko wtedy, gdy służą realizacji jakiegoś nadrzędnego celu (w wypadku lekcji byłby to cel edukacyjny), a także wtedy, gdy akty te (np. *pytania, polecenia, prośby, rady, powitania, pożegnania*), umieszczone w strukturze lekcji, ujęte są w pewne ramy delimitacyjne – formuły powitań i pożegnań. Uznając zatem lekcję za przykład najbardziej typowego dyskursu pedagogicznego, można zarazem stwierdzić, że składa się ona z mniejszych, pojedynczych aktów mowy, ujętych w określone ramy delimitacyjne (*powitania, pożegnania, dzwonek rozpoczynający i kończący zajęcia*) i połączonych z sobą pod względem treści jednym tematem.

J. Austin stwierdził, że jeśli illokucyjny akt mowy ma być skuteczny i „nie-naganny”, to musi spełniać szereg warunków fortunności. Dotyczy to także aktów mowy występujących podczas każdej lekcji, bowiem ich skuteczność warunkuje realizację założonych wcześniej przez nauczyciela celów dydaktycznych. Jak wiadomo, J.R. Searle⁹ wspomniane warunki skuteczności i fortunności aktów mowy ujął w trzy główne grupy i nazwał je warunkami wstępnymi, szczerości i zasadniczymi. Na pewno ważną rolę w organizacji lekcji, a zwłaszcza jej fazy początkowej, będą odgrywać warunki wstępne. Już bowiem sam fakt werbalnego lub niewerbalnego rozpoczęcia lekcji można rozpatrywać w obrębie pragmatyki tekstu i traktować jako dość szeroko rozumiany akt mowy.

Interesujący przykład *początku lekcji* – aktu mowy realizowanego za pomocą środków językowych i niejęzykowych podaje A. Łukawska¹⁰:

„Nauczycielka, wchodząc do klasy, rzuca dziennik na stół i wskazując palcem ucznia pyta: *‘Zadanie było’*. Uczeń czyta zadanie, które, jak się potem okaże, jest nieprzydatne dla dalszego przebiegu lekcji”.

W przytoczonym przez autorkę przykładzie rozpoczęcia lekcji akt mowy jest kompleksem działań przede wszystkim o charakterze językowym. Inne działania, towarzyszące temu aktowi: wejście nauczycielki do klasy, wskazanie palcem ucznia, itp., poprzedzają wypowiedzenie rozpoczynających lekcję słów: *Zadanie było?* Natomiast samo wystąpienie tego pytania można traktować jako użycie zdań pytających nie w swoim własnym znaczeniu. Informacja ukryta w tym zdaniu nie jest składnikiem właściwego znaczenia tego zdania, lecz jest rekonstruowana przez odbiorcę na podstawie kontekstu i postulatów konwersacyjnych. Postulaty konwersacyjne H.P. Grice’a¹¹ zna-

lazły zastosowanie w analizie wypowiedzi określanych jako pośrednie lub zależne akty mowy (ang. *indirect speech acts*). Zdanie, które ma znaczenie ogólnego pytania i wymaga odpowiedzi *tak/nie*, w praktyce używane jest w znaczeniu prośby, żądania lub w jeszcze innym, chociaż może być, oczywiście, używane także w znaczeniu dosłownym. Dotyczy to także sekwencji: *Zadanie było*. To pytanie zadane zostało uczniowi nie przede wszystkim w celu uzyskania odpowiedzi *tak/nie*, ale także po to, by ukryć prawdziwe intencje (językowe) nadawcy. Te ukryte intencje to implikatury konwersacyjne (*conversational implicatures*), którymi według H.P. Grice'a są te składniki treści wypowiedzi, które nie należą do właściwego znaczenia zdania, lecz są odczytywane przez rozmówcę w kontekście aktu mowy.

W rozważanym wypadku edukacyjnego aktu mowy umownie określonego tu jako *początek lekcji* wykrycie implikatury nie jest trudne i może to być *ostrzeżenie* – 'uwaga, rozpoczynam lekcję', *prośba* – 'proszę przygotować się do lekcji', *groźba* – 'dam wam wszystkim dwóje'. Wydaje się jednak, że siła illokucyjna wypowiedzi: *Zadanie było* polega na stworzeniu warunków wstępnych potrzebnych do rozpoczęcia lekcji. Należy sądzić, że nauczycielce nie chodzi głównie o otrzymanie odpowiedzi na zadane pytanie, ale o zastosowanie odpowiedniej do sytuacji strategii językowej, zapewniającej jej zdecydowaną przewagę nad uczniami już od samego momentu wejścia do klasy. Można zatem przypuszczać, że osoba dokonująca tego aktu mowy nie jest całkowicie przekonana o tym, że w sposób wystarczający i zupełny zostały spełnione (postulowane przez Searle'a) warunki wstępne aktu illokucyjnego, i że jest ona do dokonania tego aktu uprawniona i upoważniona.

Aktu mowy rozpoczęcia lekcji można dokonać nieco inaczej. Oto *początek lekcji* matematyki w klasie pierwszej:

N. Proszę otworzyć zeszycki! Szybciutko, szybciutko... pokaż, jak zadanie zrobisz? Mariusz! Proszę o spokój! ... Dobrze. Proszę, Konrad! Zadanie pokaż. Łukasz! Szybciutko Łukasz! Każdego z osobna mam prosić, żeby otworzył zeszyt i pokazał zadanie? ... Gdzie!? Konrad! Łukasz! Matematyka? No to otwieraj! Pokaż zadanie! Dlaczego nie przepisałeś do zeszytu z matematyki?

U. Ja mam.

Można także rozpocząć lekcję od odczytania listy obecności. Ale niekiedy sami uczniowie dążą do przejęcia inicjatywy i uprzedzając czynności nauczyciela wypowiadają pierwsze słowa rozpoczynające lekcję:

(szum w klasie, uczniowie rozmawiają)

U₁ Pani zeszyty porozdawa? (!)

N. Co zrobi?

U₁ (***)

N. Porozdawa ?!

U₂ O!

U₃ Zeszyty!

I w ten sposób przekraczają nie tylko warunki wstępne decydujące o skuteczności aktu mowy (*Osoba dokonująca aktu musi być do tego uprawniona lub*

upoważniona), ale także naruszają maksymę jakości H.P. Grice'a: *Mów tylko to, do stwierdzenia czego masz dostateczne podstawy*)¹².

Rozpoczęcie lekcji przez odczytanie listy obecności jest najprostszym sposobem spełnienia wstępnego warunku fortunności aktu mowy określonego tu umownie jako *początek lekcji*:

(Nauczyciel wchodzi do klasy i odczytuje z dziennika listę obecności)

N. Marcin B.
U₁ Jestem.
N. Jacek S.
U₂ Jestem.
N. Sebastian K.
U•Nie ma.
itd.

Nauczyciel w sposób jednoznaczny zapewnia sobie przynależną mu z urzędu dominującą pozycję w klasie i jako osoba najbardziej do tego upoważniona rozpoczyna lekcję dzięki wykorzystaniu ceremonii, wzorowanej zapewne w dużym stopniu na stereotypie zachowania występującym w wojsku. (Jest to jeszcze bardziej widoczne w sytuacji, gdy poleca dyżurującemu uczniowi „zameldowanie” o liczbie osób w klasie)¹³.

Oprócz tego, że osoba dokonująca aktu mowy musi być do tego uprawniona (mieć określone kompetencje), to zwykle każdy akt illokucyjny odbywa się w danym kontekście sytuacyjnym (pragmatycznym). W tym wypadku można mówić o pewnych stałych składnikach dydaktycznego aktu mowy i warunkach, w jakich jest kreowany dyskurs pedagogiczny, wzbogacając Jakobsonowski schemat komunikacji językowej o szereg dodatkowych uwarunkowań charakterystycznych dla języka funkcjonującego w sytuacji dydaktycznej lekcji. Lista takich składników kontekstu dydaktycznego aktu mowy składałaby się z następujących elementów:¹⁴

- 1) nadawcy (nauczyciela lub ucznia),
- 2) odbiorcy (osoby, do której się zwraca nadawca – uczeń, nauczyciel),
- 3) czasu wypowiedzi i miejsca zajmowanego przez nadawcę wobec odbiorcy i otoczenia. W wypadku sytuacji dydaktycznej ważna rola przypada tu chronologii lekcji (ograniczony czas trwania), ważne jest miejsce (klasa szkolna), wzajemne usytuowanie względem siebie uczestników dyskursu pedagogicznego (kontekst przestrzenny wypowiedzi),

- 4) językowych – fonetycznych, morfologicznych i składniowych właściwości wypowiedzi. (Obecność stereotypowych zwrotów i formuł językowych o charakterze *cliché* powoduje, że niekiedy mówi się o odrębności stylistycznej mowy nauczycieli)¹⁵. Rzadziej jednak niż ma to miejsce w wypadku mowy uczniów – gwara uczniowska),

- 5) pozawerbalnych środków komunikowania. *Mowa-do-dzieci* może charakteryzować się wyższym brzmieniem głosu i stosowaniem pewnych konturów brzmienia oraz labializacją¹⁶. Oprócz tych suprasegmentalnych cech wypowiedzi do pozawerbalnych środków porozumiewania się w klasie szkolnej zaliczyć należy także gestykulację (sposób zgłaszania się uczniów do odpowiedzi) lub mimikę¹⁷,

- 6) treści wypowiedzi – wątków tematycznych ograniczonych zawartością materiału nauczania oraz wątków dygresyjnych,
- 7) intencji nadawcy – szczerzej chęci przekazania wiedzy,
- 8) intencji odbiorcy – szczerzej chęci przyswojenia wiedzy,
- 9) celu prowadzonego dyskursu – realizacji określonego zadania dydaktycznego.

Dość powszechnie wiadomo, że osobą najbardziej uprawnioną do dokonania fortunnego aktu edukacyjnej illokucji, jakim jest w bardzo poważnym stopniu lekcja, jest nauczyciel. Ma on więc, po pierwsze, odpowiednie kompetencje do spełnienia tego aktu lub zespołu aktów mowy, po drugie, „okoliczności jego wypowiedzi są stosowne do danego aktu illokucyjnego”, po trzecie, „dokonuje on illokucji w ramach mniej lub bardziej „uregulowanej ceremonii”, po czwarte, przekonania i odczucia mówiącego są takie, jakich wymaga wykonanie aktu w dobrej wierze i wreszcie uczestnicy aktu odpowiednio się zachowują po jego wykonaniu. Pozostaje jeszcze do spełnienia jeden najważniejszy warunek, zapewniający fortunność każdego aktu mowy: formuła słowna, która powinna być całkowicie i dokładnie wypowiedziana. Teoretycy aktów mowy podają najczęściej takie przykłady zdań wypowiedzi performatywnych, które mają formę zdań oznajmujących z podmiotem w pierwszej osobie czasu teraźniejszego, i w których występuje lub można do nich wprowadzić wyraz *niniejszym*, np. (*Niniejszym*) *Chrzczę ten okręt imieniem „Liberte”*¹⁸. Jednakże w wypadku rozważanego tu aktu illokucyjnego określonego umownie jako *początek lekcji* rzadko i dość sporadycznie zdarza się, by nauczyciel dokonywał aktu rozpoczęcia lekcji wypowiadając odpowiednią formułę: *Niniejszym rozpoczynam lekcję*. W rzeczywistości mogą być w tej funkcji użyte formuły zastępcze, które w formie presupozycji lub implikatury konwersacyjnej¹⁹ jako elementy konstytuujące tzw. zależny akt mowy są wypowiedzane przez nauczyciela w fazie początkowej lekcji, np.:

I.

N. Czy mogę już rozpocząć lekcję? (*pytanie*)

Radek, Proszę już o spokój. (*prośba*)

Jacek, zamknij drzwi. (*rozkaz*)

II.

N. Dzień dobry

U. Dzień do-bryyy. (*powitanie*)

Częściej formuła illokucyjna jest używana w części końcowej lekcji. R. Ohmann²⁰ pisze na ten temat tak: „Nauczyciel może zakończyć lekcję, używając jednej z wielu illokucji, z których najbardziej formalna brzmiałaby prawdopodobnie: *Niniejszym ogłaszam koniec lekcji*. Jest on właściwą osobą do uczynienia tego, a ta formuła słowna może być użyta. Jeśli okoliczności nie zawierają czegoś, co mogłoby ten akt zablokować, jeśli nauczyciel ma odpowiednie odczucia i przekonania i jeśli uczniowie się rzeczywiście rozejdą, akt illokucyjny zakończenia lekcji zostanie wypełniony”. Jest rzeczą bardzo prawdopodobną, że analogiczną procedurę można

zastosować do analizy początków lekcji. Wtedy wszakże należałoby zwrócić większą uwagę na konsekwencje, jakie odpowiednia konstrukcja tego aktu mowy może mieć w przebiegu lekcji.

Wymaga także rozważenia problem, które akty mowy wygłaszane podczas lekcji są udane – mają odpowiednią z punktu widzenia dydaktycznego moc illokucyjną, i skuteczne – stwarzają nowe stany obowiązujące w rzeczywistości społecznej klasy szkolnej lub tylko stany te reprodukują i jako akty pośrednie (zależne) służą organizacji toku lekcyjnego.

Edukacyjne akty mowy, z reguły występujące podczas lekcji, można podzielić na krótsze, jednozdaniowe, związane głównie z organizacją toku lekcyjnego, np.:

1. Proszę bardzo, siadamy.
2. Schowaj to jabłko!
3. Ale już proszę o spokój! Kończymy śniadanie...
4. Wstańcie, przywitamy naszych gości.
5. Proszę panią, a dlaczego Agata tu siadła?
6. Pani zeszyty porozdawa?

Wypowiadane są one zarówno przez nauczyciela (1–4), jak i uczniów (5, 6) – i dłuższe, wielozdaniowe wypowiediane głównie przez nauczyciela, np.: *pogadanka, wykład, referat, dyskusja* itp., a ich miejsce w przebiegu lekcji jest zazwyczaj dość ściśle określone. Te pierwsze pojawiają się w dowolnym czasie lekcji i odgrywają decydującą rolę w organizacji dyskursu pedagogicznego, można powiedzieć, że dyskurs ten konstytuują, zapewniając mu odpowiednie ramy organizacyjne. Interesujące są zwłaszcza te, które pojawiają się na początku lub w części końcowej lekcji – metaorganizatory toku lekcyjnego. Te edukacyjne formuły początku lub końca lekcji (początku lub końca dyskursu pedagogicznego) pełnią obok funkcji porządkującej przebieg wydarzeń w obrębie określonej sytuacji dydaktycznej funkcję delimitacyjną – oddzielającą wątki tematyczne lekcji. Te drugie to akty illokucyjne o zasadniczym znaczeniu edukacyjnym. Służą bowiem przekazywaniu wiedzy uczniom przez nauczyciela oraz jej przyswajaniu przez uczniów. Pierwsze akty edukacyjne to illokucje przygotowawcze, sterujące zachowaniem uczniów podczas lekcji, natomiast te drugie o charakterze wypowiedzi wielozdaniowych są właściwymi aktami edukacyjnymi. Niespełnienie zarówno pierwszych, jak i drugich grozi załamaniem się całego zaplanowanego przez nauczyciela przebiegu lekcji.

Przypisy

¹ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 163–219.

² J.R. Searle, *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge 1979.

³ Zob. M. Stubbs, *Language Schools and Classrooms*, London 1983.

⁴ J.L. Austin, *Performatywy i konstatacje*, w: M. Hempoliński, *Brytyjska filozofia analityczna*, Warszawa 1974, s. 235–244.

⁵ J.R. Searle, *Expression...*

⁶ A. Wierzbicka, *Akty mowy*, w: *Semiotyka i struktura tekstu*. Studia poświęcone VII Międzynarodowemu Kongresowi Słowistów, Warszawa 1973, pod red. M.R. Mayenowej, Ossolineum 1973, s. 201–219.

⁷ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa 1986 oraz A. Wierzbicka, *Genry mowy*, w: *Tekst i zdanie*. Zbiór studiów pod red. T. Dobrzyńskiej i E. Janus, Ossolineum 1983, s. 125–137.

⁸ Zob. D. Crystal, *Prozodyczne i parajęzykowe korelaty kategorii społecznych*, w: *Język i społeczeństwo*, Warszawa 1980, s. 146.

⁹ J.R. Searle, *Expression...*

¹⁰ A. Łukawska, *Sytuacje dydaktyczno-wychowawcze*, w: *Proces kształcenia. Analiza sytuacji dydaktycznych*. Praca zbiorowa pod red. A. Łukawskiej, Kraków 1986, s. 7–46.

¹¹ H.P. Grice, *Logika a konwersacja*, w: *Język w świetle nauki* pod red. B. Stanosz, Warszawa 1980, s. 91–114.

¹² Tamże, s. 97–98.

¹³ W. Lubaś opisuje podobną sytuację: „Nauczyciel mówi zdaniami krótkimi, rozkazującymi, podobnymi do komend wojskowych. [...] W tej sytuacji nie ma sprzeciwu ani sądów innych niż osoby dominującej. Rola odbiorców polega na wysłuchaniu polecenia i wykonaniu zadania”. Zob. W. Lubaś, *Role językowe*, w: *Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny. Szkice socjolingwistyczne*, Kraków 1979, s. 218.

¹⁴ Sprawę tę przedstawia dokładniej A. Awdiejew w pracy: *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków 1987, s. 35–44.

¹⁵ Zob. W. Lubaś, *Role...*, s. 219–220.

¹⁶ Pisze na ten temat D. Crystal, *Prozodyczne...*, s. 146.

¹⁷ Na temat niewerbalnych aspektów komunikowania się w klasie pisała I. Sobczak, *Zachowania niewerbalne w procesie komunikacji uczeń-nauczyciel*, w: *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, pod red. S. Skulicz i B. Żurakowskiego, Kraków 1987, s. 111–126.

¹⁸ Zob. J. Lyons, *Semantyka 2*, Warszawa 1989, s. 332.

¹⁹ Zagadnienie presupozycji i implikatur konwersacyjnych omawia dokładnie E.V. Padučeva w pracy *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości*, Warszawa 1992, s. 27–101.

²⁰ R. Ohmann, *Literatura jako akt*, w: *Studia z teorii literatury*. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego” II, Ossolineum 1988, s. 8.