

Maciej KAWKA

Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka

Kraków 1999

Problem komunikacji nauczyciel — uczeń staje się coraz częściej przedmiotem analiz językoznawczych. Wzrost zainteresowania tym zagadnieniem jest rezultatem rozszerzania się na coraz szersze kręgi badań pragmalingwistycznych.

Pragmatyka wypowiedzi szkolnych stanowi również zakres zainteresowań Macieja Kawki w jego książce *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Problematyka pracy, zgodnie z deklaracją autora, „mieści się w obrębie lingwistyki pragmatycznej i analizy dyskursu oraz łączy się z tym nurtem w językoznawstwie, który zajmuje się skutecznym użyciem form językowych w konkretnych sytuacjach społecznych (badanie czynności językowych — bezpośrednich i pośrednich aktów mowy), a także obejmuje zagadnienie wzajemnego dostosowania się językowych i pozajęzykowych uwarunkowań polszczyzny używanej w szkole, przede wszystkim podczas lekcji, czyli wyodrębnionego już przez niektórych badaczy stylu dydaktycznego” (s. 7—8).

Jest to pierwsze, tak szerokie opracowanie dotyczące zagadnienia dyskursu w odniesieniu do komunikacji na lekcji¹. Autor przedstawia w nim najważniejsze problemy związane z pojęciem dyskursu jako szczególnego rodzaju interakcji językowej pomiędzy nauczycielem i uczniem, z szerokim tłem i kontekstami pragmatycznymi (s. 240). M. Kawka podjął się uporządkowania

¹ Z postulatami M. Kawki koresponduje praca B. Skowronka: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa* (Kraków 1999). Należy także przywołać artykuły z tomu *Dyskurs edukacyjny* pod red. T. Rittel, J. Oźdźyńskiego (Kraków 1997), por. J. Labocha: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. U. Żydek-Bednarczuk, B. Zeler: *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*. S. Rittel: *Modelowanie dyskursu szkolnego*.

i scharakteryzowania pojęcia dyskursu szkolnego oraz umiejscowił je w kontekście rozważań nad szeroko rozumianym dyskursem.

W jego ujęciu dyskurs szkolny to „pewien abstrakcyjny konstrukt, głównie o charakterze językowym (ale także szerszym semiotycznym — przekaz niewerbalny: kinezyczny, proksemiczny, aksjologiczny) i właściwych regułach pragmatycznych, funkcjonujących w różnych swoich konkretnych odmianach i formach (bezpośrednie i pośrednie akty mowy) zgodnie z celem, do jakiego został użyty w różnych czynnościach edukacyjnych” (s. 240). Ważnymi czynnikami konstytuującymi szkolny dyskurs, na jakie zwrócił uwagę autor omawianego opracowania, są procesy wartościowania, którym podczas lekcji z natury rzeczy częściej podlegają uczniowie niż nauczyciele. Autor podjął się także omówienia zagadnienia implikatur konwersacyjnych i presupozycji oraz sposobów komunikowania wiedzy i informacji dydaktycznych w wypowiedziach formułowanych nie wprost oraz w pośrednich aktach mowy.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów. Trzy pierwsze podejmują tematykę dyskursu, charakteryzują dyskurs szkolny oraz przedstawiają językowe formy — akty mowy — jako formy dyskursu. Kolejne dwa rozdziały — czwarty i piąty — prezentują mechanizmy językowe, które zapewniają spójność tekstu i dyskursu. W szóstym rozdziale ukazane zostały, jako elementy dyskursu, niewerbalne akty mowy. W ostatnim, siódmym rozdziale autor przedstawił analizę wypowiedzi wartościujących w dyskursie szkolnym. Należy podkreślić, że struktura poszczególnych rozdziałów ma wyraźnie wyeksponowaną część teoretyczną, do której autor za każdym razem dołącza obszerny adres bibliograficzny. Sposób prezentowania zagadnień teoretycznych jest niezwykle klarowny. Przystępny język sprawia, że lektura będzie łatwa w odbiorze nie tylko dla badaczy przedmiotu, ale także dla innych czytelników, m.in. nauczycieli.

Zagadnienie dyskursu w różnych ujęciach metodologicznych zostało zdemontrowane w rozdziale pierwszym. Punkt wyjścia do rozważań nad językowymi formami dyskursu szkolnego stanowiły nauki humanistyczne zajmujące się komunikacją językową, takie jak: filozofia, logika, retoryka, lingwistyka, psycholingwistyka, socjolingwistyka, teoria literatury oraz inne dyscypliny pograniczne. Tytuł rozdziału pierwszego *Dyskurs — tekst — styl* wskazuje na wielopłaszczyznowy aspekt zagadnienia. M. Kawka prezentuje stanowiska m.in. E. Benveniste’a, L. Zawadowskiego, S. Grabiаса; zwraca uwagę na fakt, iż pojęcie dyskursu pojawia się także w semiotyce², lingwistyce tekstu³ i hermeneutyce⁴. Podkreśla wkład francuskiej literatury językoznawczej, zwłaszcza

² A. J. Greimas: *Semantique structurale*. Paris 1966; idem: *Gramatyka narracyjna i analiza typów mowy*. W: E. Leach, A. J. Greimas: *Rytuał i narracja*. Warszawa 1989.

³ Dressler: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen 1973.

⁴ P. Ricoeur: *Język, tekst, interpretacja*. Warszawa 1989.

w obrębie semiotyki i semiologii, w badania nad zagadnieniem dyskursu („francuska szkoła analizy dyskursu” — s. 14—15).

W rozdziale drugim *Dyskurs szkolny — wymiar pragmatyczny* autor porusza kolejne zagadnienia, m.in. wskazuje na instytucjonalne uwarunkowania dyskursu szkolnego, określa aspekt pragmatyczny, społeczny i psychologiczny (pozajęzykowy), kształtujący tło komunikacyjne, przybliża zagadnienia z zakresu „edukacyjnej teorii języka” Stubbsa i podobnie ujmującego sprawę Flandersa. Na szczególną uwagę zasługuje przedstawienie analizy dyskursu Sinclaira i Coultharda. Jest to jeden z atutów omawianej książki, gdyż dotychczas w żadnej pracy z zakresu dyskursu szkolnego koncepcja wspomnianych językoznawców nie była tak szeroko przedstawiona (s. 38—47)⁵.

W trzecim rozdziale M. Kawka zaznajaamia czytelników z językowymi formami aktów mowy, z teorią aktów mowy i czynnościami językowymi Austina i Searle’a, omawia także sposoby, formy i środki językowe przekazywania podczas lekcji wiedzy. Rozdział ten obejmuje analizę konkretnych i różnorodnych form dyskursu szkolnego, dokonaną na podstawie materiału językowego zebranego i zapisanego na taśmie magnetofonowej lub taśmie video. Autor spisał ponad 50 lekcji, 30 na taśmie magnetofonowej i 20 kompletnych lekcji lub tylko ich fragmentów na taśmie video, w postaci kolejno następujących po sobie wypowiedzi nauczyciela i uczniów, tworzących określone zespoły aktów mowy. Lekcje te uporządkował w zespoły tematyczne i formalne (makrostruktury) i zinterpretował jako konfiguracje edukacyjnych aktów mowy — językowych form dyskursu szkolnego. Rozdział pomyślany jako analityczny zawiera opis językowych form różnorodnych aktów mowy: pytań, początków i zakończeń lekcji, poleceń, dyrektyw i rozkazów oraz form adresatywnych w dyskursie szkolnym. Warto nadmienić, iż rozdział badawczy zamyka analiza listu uczniowskiego, potraktowanego przez Kawkę jako pisemny akt mowy (s. 9). Analiza wybranych aktów mowy wyraźnie podporządkowuje dyskurs określonej strategii dla osiągnięcia celu lekcji. Dyskurs szkolny przebiega zgodnie z zamierzeniami nauczyciela. Jak wcześniej zauważyła J. Labocha, „celem komunikacyjnym dyskursu szkolnego (przekazującego wiedzę z zakresu określonej dziedziny nauki) jest przyswojenie wiedzy, a nie wiedza sama w sobie. Nastawienie na odbiorcę oraz typ interakcji między przekazującym wiedzę a przyswajającym ją są głównymi wyznacznikami dyskursu dydaktycznego. Do tego dochodzi jeszcze rytuał, pozwalający osobie nauczającej stawiać pytania sprawdzające stopień opanowania wiedzy, pytania, które z punktu widzenia normalnej komunikacji językowej nie są pytaniami, gdyż nauczający zna na nie odpowiedź. Do rytuału sytuacji nauczania

⁵ Koncepcję Sinclaira i Coultharda przedstawia krótko S. Śniadkowski w artykule *Dyskurs edukacyjny w literaturze anglojęzycznej*. (W: *Dyskurs edukacyjny...*).

jącego należą także inne zjawiska, np. wyrażanie przez nauczającego pochwał i nagan, krytykowanie nauczanego, sterowanie jego czynnościami w czasie trwania sytuacji nauczania.”⁶

M. Kawka podjął się w rozdziale czwartym rozważań nad metajęzykowymi i metatekstowymi wyznacznikami w dyskursie i tekście. Uzasadnione jest połączenie dyskursu i tekstu, ponieważ — zgodnie z lingwistyką edukacyjną — dyskurs to kategoria tekstowa, z jednej strony bowiem stanowi zdarzenie tworzące tekst, z drugiej zaś jest poszukiwaniem „śladów zdarzeniowości” w gotowym tekście, oderwanym od procesu, który go wytworzył⁷. Dyskurs szkolny przyjmuje różne formy w zależności od typu tekstu, który produkuje, lub w zależności od wymogów sytuacji kształcenia. Po rozważaniach teoretycznych M. Kawka wskazuje na typowe dla dyskursu szkolnego elementy. Przede wszystkim zwraca uwagę na charakterystyczne dla sytuacji dydaktycznej formuły metatekstowe, które organizują i podporządkowują wypowiedzi uczniów: *mów całym zdaniem, popraw to (to, co powiedziałeś lub napisałeś przed chwilą), powiedz to ładnie lub popraw to ładnie* itp. (s. 149), a które dotyczą głównie strony językowej procesu przekazywania wiedzy. Całe wypowiedzi lub ich elementy nie odnoszą się bezpośrednio do merytorycznego aspektu przekazywania wiedzy, jedynie usprawniają go. Drugi typ wyrażen metadyskursywnych, które występują w tekstach języka mówionego i pisanego, podobnie jak poprzednie nie dotyczy strony merytorycznej wypowiedzi. To cecha definicyjna, jak zauważa autor, wszystkich wyrażen nadbudowujących i hierarchizujących w dyskursie w sposób metajęzykowy i metatekstowy język przedmiotowy. Zaliczamy do nich partykuły, spójniki, dopowiedzenia, operatory metatekstowe. Ich podstawową funkcją jest zapewnienie spójności tekstu. M. Kawka podaje dwa podstawowe rodzaje jednostek językowych (s. 150):

- wyrażenia afirmujące tekst (chodzi o wypowiedzi uczniów oceniane i wartościowane przez nauczyciela) — metadyskursywne: *dobrze, źle, bardzo dobrze, ładnie, brzydko (piszesz, mówisz, czytasz)*, itp.;
- wyrażenia organizujące tekst: *więc, ale, bo, przecież, nareszcie, na pewno, tylko, chyba, prawdopodobnie, podobno, itp.* — głównie zapowiadające daną wypowiedź, wypełniające luki lub nawiązujące do tekstu, który już wystąpił — określane jako metatekstowe; autor rozprawy w odrębnym podrozdziale analizuje jeden z wyrazów spośród tych zapewniających spójność dyskursu — chodzi o wyraz *no*, typowy dla odmiany mówionej, a z zebranego materiału wynika, iż charakteryzuje go wysoka frekwencja na lekcjach w szkole podstawowej.

Implikaturom i presupozycjom w dyskursie szkolnym poświęcony został rozdział piąty. W tej partii rozprawy uwagę zwraca teoria D. Sperbera

⁶ J. Labocha: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny...*, s. 35.

⁷ Ibidem, s. 33.

i D. Wilson. Podstawą tej teorii jest zasada trafności, którą jej autorzy formułują w następujący sposób: „Każdy ostensywny akt komunikacji zawiera domniemanie swojej własnej, optymalnej trafności” (s. 163).

Autor zamieścił tę najbardziej reprezentatywną w obrębie pragmatyki kognitywnej teorię w swoich rozważaniach ze względu na jej interdyscyplinarny charakter (psychologiczny i językoznawczy), który mógłby posłużyć w badaniach nad językiem mówionym m.in. w dyskursie szkolnym. Przy okazji analizowania implikatur i presupozycji M. Kawka zwrócił uwagę na umowność i stereotypowość sytuacji dydaktycznej. Proces kształcenia sprawności i kompetencji komunikacyjnej uczniów sprawia, iż nauczyciele wytwarzają pewien stereotyp dydaktyczny i językowy, który polega na:

- niezmienności sytuacji (klasa szkolna ze stałym układem przestrzennym przedmiotów i osób);
- niezmienności w zakresie środków dydaktycznych (typ lekcji powiązany z użyciem określonych środków);
- niezmienności ról społecznych — nauczyciel (rola dominująca) — uczeń (rola podporządkowana);
- niezmienności w kreowaniu stereotypu językowego, związanego przede wszystkim z ustalonym i w pewnym stopniu niezmiennym repertuarem używanych podczas lekcji środków językowych — zwroty metatekstowe i metajęzykowe, implikatury, formuły adresatywne oraz techniki wartościowania wypowiedzi (s. 170).

W ten sposób M. Kawka ukazał, iż dyskurs szkolny cechuje komunikacja o ściśle określonych warunkach, która w komunikacji codziennej (niedydaktycznej) nie wystąpi. Potwierdzają to przykłady — zapisy z lekcji, w których nauczyciel zwraca się do ucznia, używając jego imienia własnego i 3 osoby liczby pojedynczej czasownika: *Małgosia wytłumaczy, Jacek jeszcze chciał coś powiedzieć* itp. (s. 171).

Przytoczone formuły adresatywne są jednym ze środków nawiązywania i podtrzymywania kontaktu nauczyciela z uczniami. Podkreślenia wymaga włączenie w obręb reguł dyskursu szkolnego zasad rekontekstualizacji (s. 172—173). Szkoda tylko, że autor nie rozwinął szerzej zagadnienia. W podsumowaniu rozdziału zaakcentował jednakże znaczenie owych zasad, pisząc, iż „uwzględnienie przez nauczycieli i uczniów tych uwarunkowań oraz implikatur i presupozycji podczas lekcji może w poważnym stopniu ułatwić im nie tylko kreowanie dyskursu, ale i aktywne — językowo i dydaktycznie — w nim uczestnictwo obydwóch stron: nauczającej i nauczanej” (s. 174).

W obręb dyskursu szkolnego włączył autor niewerbalne akty mowy. Kolejno przedmiotem analizy są akty kinezyczne i kinezyczno-proksemiczne. Odrębny podrozdział stanowi omówienie semantyki przestrzeni w edukacji. W podrozdziale tym M. Kawka przedstawia szeroko stanowisko E. T. Halla. Pojęcie wypracowane w badaniach amerykańskiego uczonego weszło na stałe

do nauki i zajmuje ważne miejsce w badaniach nad niewerbalnym zachowaniem człowieka. Swoją propozycję nowej dyscypliny nauki — proksemiki — badającej zagadnienia relacji przestrzeni czasu i szeroko rozumianej kultury i edukacji Hall zawarł w książce pt. *Ukryty wymiar* (Warszawa 1997). M. Kawka prezentuje najważniejsze tezy tej pracy. Przedstawia także stanowisko E. Leacha i M. K. Szymczaka.

Zwrócenie uwagi na rolę przestrzeni w komunikacji oraz na aspekty interakcji przestrzennej podczas lekcji stanowi ogromny walor monografii M. Kawki. Zarówno zaprezentowanie stanowisk badaczy, jak i odniesienie ich do sytuacji lekcji szkolnej odsłoniło kolejny istotny element wchodzący w obręb dyskursu szkolnego. Autor stworzył własną klasyfikację i charakterystykę typów i elementów przestrzeni nieformalnej, odnosząc ją do sytuacji edukacyjnej. Swoją typologię oparł w głównej mierze na własnych obserwacjach przeprowadzonych podczas lekcji w szkołach powszechnych oraz na teorii Halla⁸ i Thompsona⁹. M. Kawka wydzielił następujące rodzaje przestrzeni:

- przestrzeń intymną,
- dystans indywidualny,
- przestrzeń społeczną,
- przestrzeń publiczną.

Należy podkreślić, iż w pracy M. Kawki zostały zaprezentowane także inne klasyfikacje przestrzeni wokół człowieka. Niezwykle wartościowym atutem rozprawy jest również zwrócenie uwagi na problem przestrzeni edukacyjnej, m.in. na kwestię miejsca ucznia w klasie (sposoby siedzenia i rozmieszczania uczniów), pracy w grupach jako elementu organizującego przestrzeń edukacyjną, a także podkreślenie potrzeby prywatności ucznia. Zaletą pracy jest też podkreślenie wagi koloru w edukacji i wychowaniu. Psychologia i dydaktyka udowodniły, jak ogromny wpływ ma barwa na uczenie się i przyswajanie wiedzy. Warto wspomnieć chociażby prace z zakresu ortografii¹⁰ czy też psychologii uczenia się¹¹. Semantyka barw jest ostatnim znaczącym elementem rozpatrywanym w monografii, wchodzącym w obręb niewerbalnych aktów mowy w dyskursie szkolnym.

W ostatnim rozdziale autor podejmuje się analizy wypowiedzi wartościujących w dyskursie szkolnym. Przedmiotem badań są teksty nauczycieli i uczniów. Wyniki analiz wyrazów wartościujących w dyskursie szkolnym uzyskał autor dwiema metodami. Pierwszą było analizowanie zapisów wypowiedzi z lekcji, na których formułowano i wykorzystywano językowe

⁸ E. T. Hall: *Ukryty wymiar*. Warszawa 1997.

⁹ J. J. Thompson: *Beyond Words: Nonverbal Communication in the Classroom*. New York 1973.

¹⁰ E. Polański: *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Warszawa 1995.

¹¹ A. Smith: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Katowice 1997.

określenia wartości, dokonywano ich oceny zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Drugą metodę stanowiło badanie za pomocą ankiety rozumienia sytuacji (zdarzeń), które wymagały od uczniów formułowania ocen i użycia określonych wyrazów wartościujących. Przyjęcie przez autora dwóch różnych metod, dynamicznej (lekcja) i statycznej (ankieta) należy uznać za cenne. Dzięki temu uzyskano lepsze wyniki i szerszy ogłód problemu.

Autor na wstępie podkreśla, iż sytuacja dydaktyczna uniemożliwia samodzielne uczestniczenie uczniów w dyskursie oceniającym. Świadectwem tego są przedstawione przez M. Kawkę wyniki analiz. „Rzeczywistość, która ich otacza, nie jest do końca ich własną rzeczywistością i właściwie nie mogą lub nie powinni mieć do niej stosunku opartego na uczestniczeniu w procesie formułowania ocen i wartościowania” (s. 203). Zaakcentowana została nierównorzędnosć partnerów komunikacji szkolnej na lekcji. Wydawanie sądów oceniających i wartościujących to przywileje nauczających. Naruszenie tej zasady przez ucznia, nawet w dobrej wierze, bywa często utożsamiane z utratą nauczycielskiego autorytetu i szkolnego rytuału (s. 204). Jednocześnie warto zwrócić uwagę na ostatni podrozdział pracy M. Kawki; stanowią go ankiety uczniów w procesie wartościowania postaw. To pierwsza praca tego typu, która włącza się w nurt rozważań nad dyskursem szkolnym.

Książka M. Kawki jest poniekąd odpowiedzią na sugestię T. Rittel zawartą w *Metodologii lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka* (Kraków 1994). Badaczka zauważa, iż opisywanie wariantów dyskursu dydaktycznego oraz cech konstytutywnych stanowi otwarte pole badań nad zadaniami lingwistyki dydaktycznej (pedagogicznej).

Monografia powinna być znana tym wszystkim, którym nieobca jest troska o los współczesnej szkoły. Praca bowiem ukazuje wieloaspektowość pojęcia dyskursu. Dzięki rozważaniom teoretycznym w poszczególnych rozdziałach można dostrzec zarówno cechy wspólne wszystkim dyskursom, jak i elementy konstytutywne dla dyskursu szkolnego.

Niewątpliwym walorem pracy jest m.in. fakt uznania przez M. Kawkę niewerbalnych aktów mowy za istotny element dyskursu szkolnego. Dyskurs to pojęcie bardzo szerokie; jego cechy konstytutywne, jak zauważa autor, nie odnoszą się jedynie do elementów werbalnych. M. Kawka jako pierwszy pośród lingwistów analizujących dyskurs szkolny włączył w obszar badań niewerbalne akty mowy. Oprócz elementów kinezycznych w polu jego analiz pojawiły się także semiotyka przestrzeni i semiotyka barw.

Reasumując, należy stwierdzić, iż monografia M. Kawki wpisuje się w zespół ważnych prac językoznawczych. Rozprawa może stanowić inspirację dla kolejnych prac poświęconych dyskursowi szkolnemu.

Olga Przybyła