

Akty dyrektywne w języku nauczycieli

W komunikacji dydaktycznej, w której obowiązuje nierównorzędny układ ról nadawczo-odbiorczych, akty dyrektywne często występują w języku nauczycieli i mają zazwyczaj kategorię charakteru.

W tym artykule analizie poddane zostaną akty dyrektywne, które wystąpiły w języku nauczycieli na lekcji. Materiał empiryczny stanowią nagrania lekcji przeprowadzonych w klasach IV–VI w szkołach podstawowych oraz w gimnazjach Bytomia, Dąbrowy Górniczej, Katowic i Siemianowic Śląskich w latach 1998–2001.

Wiadomo, że akty dyrektywne nie mogą być prawdziwe bądź fałszywe, ale mogą być spełnione lub nie, wykonane lub niewykonane, można im być posłusznym lub się im sprzeciwić. Nadawca, wypowiadając je, stara się sprawić, aby adresat wykonał to, co jest treścią komunikatu. W aktach dyrektywnych dominuje funkcja nakłaniająca (impresywna), której towarzyszy funkcja fatyczna.

Celem illokucyjnym dyrektywów jest zmuszenie odbiorcy do działania słownego lub pozawerbalnego w sposób odpowiadający ich zawartości zdaniowej. Kierunek odpowiedniości przebiega zawsze od świata do słowa, a psychologiczny warunek szczerości to zawsze pragnienie, aby odbiorca wykonał pożądane działanie¹. Wspólną cechą omawianych aktów mowy jest więc posiadanie znaczenia modalnego żądania². Przyjmuję za Janiną Labochą³, że

¹ J.R. Searle: *Umysł, język, społeczeństwo*. Przekł. D. Cieśła. Warszawa 1999, s. 234.

² J. Labocha: *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*. Cz. 1. „Polonica” 1985, R. 11, s. 119–146; Eadem: *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*. Cz. 2. „Polonica” 1986, R. 12, s. 203–217.

³ Eadem: *Sposoby wyrażania żądania...*, Cz. 1, s. 121.

żądanie, biorąc pod uwagę jego aspekt pragmatyczny, jest to „działanie językowe polegające na sterowaniu czynnościami i zachowaniami odbiorców”.

Do aktów dyrektywnych zaliczam pytania oraz grupę aktów wchodzących w obręb imperatywów, do których należą: rozkaz, zakaz, nakaz, żądanie, komenda, polecenie, propozycja, prośba, błaganie, namowa, zachęta, rada, rozporządzenie⁴. W badanym materiale wystąpiły: pytania, rozkazy, zakazy, nakazy, polecenia, propozycje, rady. Swoją analizę ograniczę tutaj do aktów dyrektywnych, w których wystąpiły pytania ułomne oraz imperatywy. Szczegółową analizę wszystkich pytań przedstawia bowiem oddzielna monografia⁵.

Pytania wraz z rozkazami, zakazami, nakazami, poleceniami, prośbami, propozycjami i radami są narzędziem wywierania bezpośredniego wpływu na odbiorcę.

Badacze szkolnej komunikacji językowej wiele uwagi poświęcają strukturze pytań. Pytania zadawane uczniom na lekcji stanowią jeden z podstawowych elementów nauczania. Pojawiają się w różnych momentach procesu dydaktycznego, pobudzają do myślenia, nakłaniają do wyrażania wiedzy już posiadanej. Procedura polegająca na zadawaniu pytań umożliwia kontrolowanie uczniów⁶, ukierunkowuje ich uwagę oraz zapewnia właściwy tok zajęć. Dzięki pytaniom praca przebiega w ustalonym porządku, pozwala nauczycielowi uniknąć niezaplanowanych odchyłeń. Nierzadko – zdaniem Barnes’a – młodzi nauczyciele utrzymują uwagę uczniów przez zadawanie im licznych pytań, postępujących po sobie w małych odstępach czasu⁷.

Searle określił pytania mianem dyrektywów⁸. Lalewicz w swojej typologii umieścił je w grupie wypowiedzi „do kogoś”⁹. Pytania są jedną z ważniejszych grup dyrektywów¹⁰.

Akt mowy będący pytaniem ma zakodowany w sobie czasownik illokucyjny. Na powierzchni tekstu występuje on w formie partykuły pytajnej *czy* lub zaimków pytajnych, intonacji wznoszącej (kadencji). Według Bonieckiej¹¹ już pobieżna analiza tekstów wykazuje istnienie wypowiedzi oznajmujących, które zdradzają charakter pytajny w swej płaszczyźnie suprasegmentalnej. Trudność stanowi więc właściwe odgraniczenie pytań od niepytań. W wyłowie-

⁴ Ibidem.

⁵ O. Przybyła: *Akty mowy w języku nauczycieli* [w druku].

⁶ D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988.

⁷ Ibidem, s. 225–228.

⁸ J.R. Searle: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa 1987.

⁹ J. Lalewicz: *Podstawy funkcjonalnej typologii wypowiedzi*. W: *Semantyka tekstu i języka*. Red. M.R. Mayenowa. Wrocław 1976, s. 67.

¹⁰ Por. B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków 1999 (tam – bibliografia).

¹¹ B. Boniecka: *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*. W: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*. Red. T. Skubałanka. Wrocław 1978, s. 148.

niu zdań pytajnych pomaga parafraza uwzględniająca trzy podstawowe funkcje pytania: nadawca coś wie; nadawca czegoś nie wie; nadawca chce się czegoś dowiedzieć¹².

W swoich analizach uwzględniłam podział na pytania właściwe oraz pytania pozorne¹³. Pytania właściwe wyrażają ze strony nadawcy chęć dowiedzenia się czegoś. Ich interrogatywna modalność, zapisana na poziomie illokucji, znajduje potwierdzenie w sile illokucyjnej wypowiedzi¹⁴. Pytania pozorne tylko formalnie przypominają pytania właściwe. W zasadzie są jednak innymi zachowaniami językowymi¹⁵, np. groźbami: *Coś ci się nie podoba?*; rozkazami: *Wyjdziesz ty stąd?*; radami: *A może teraz to napiszemy?*; prośbami: *Czy możesz zamknąć drzwi?*; upomnieniami: *Ty uważasz, że jesteś miły?*; propozycjami: *Może przeczytamy teraz polecenie?*; protestami: *Kto pozwolił wam wejść do klasy?*

Wymienione typy pytań służą oddziaływaniu na reakcję odbiorców. M. Zabielska określiła je mianem pytań apelatywnych¹⁶.

Pytania ułomne

Silnie zmodyfikowane konstrukcje spośród wypowiedzi pytajnych nauczyciela, dla których konsytuacja tła i pozostałe elementy substratu informacyjnego są ważne, stanowią pytania ułomne¹⁷. Spośród typów pytań ułomnych w analizowanym materiale pojawiły się wszystkie, z wyjątkiem pytań papuzich¹⁸. Najwyższą frekwencję uzyskały pytania wywoławcze:

1. U: Sprzątamy najpierw całe mieszkanie.

N: *A kto, mama?*

U: Mama, ja i mój brat. (Dąbrowa Górnicza, SP: język polski 5).

¹² Ibidem, s. 148.

¹³ M. Zabielska: *Pytania pozorne we współczesnej polszczyźnie mówionej*. „Prace Filologiczne” 1988, T. 34, s. 109–117; M. Danielewiczowa: *Zdania pytajne o funkcji ekspresywnej*. W: *Język a kultura*. T. 4. Red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska. Wrocław 1991, s. 159–168; B. Boniecka: *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*. Lublin 2000.

¹⁴ M. Zabielska: *Pytania pozorne we współczesnej polszczyźnie...*, s. 110–111.

¹⁵ Ibidem, s. 115–116.

¹⁶ Ibidem, s. 114–116. Autorka wyróżniła jeszcze:

- pytania fatyczne, których celem jest nawiązanie, skontrolowanie i podtrzymanie kontaktu; wystąpiły one przy okazji analizy aktów informatywnych (jako przykłady pytań deliberatywnych), aktów konwencjonalnych oraz mieszanych;
- pytania informujące, za pomocą których nadawca chce przekazywać odbiorcy pewną wiedzę, głównie w aktach informatywnych;
- pytania ekspresywne, wyrażające oceny, emocje i sądy nadawcy; dominują w aktach ekspresywnych, występują także przy okazji deklaratywów, w rozkazach.

¹⁷ Por. B. Boniecka: *Podstawowe typy struktur pytajnych...*, s. 154–157.

¹⁸ Ibidem, s. 155.

2. N: Jak zapisujemy słowo powrót?
 U: Ó.
 N: *A na końcu?*
 U: T, bo powroty. (Bytom, SP: język polski 4).
3. N: Martyna powiedziała, że kto?
 U: Cesarz.
 N: Dobrze, Kasia?
 U: Marszałek.
 N: *A sztuczny słowik?*
 U: Nie. (Bytom, SP: język polski 4).

Przytoczone przykłady wskazują, iż konstrukcje te występują nagminnie w komunikacji lekcyjnej. Ich cechą charakterystyczną jest elipsa ściśle określonych składników wypowiedzenia¹⁹.

Liczną grupę reprezentują także pytania nawigacyjne:

4. U: Mi się zdaje, że nie ma, że tak samo.
 N: *Tak samo?* Czy jest dużo gości na wsi, czy jest duża rodzina?
 U: No bo wujek Jarek jest sołtysem i wszyscy do niego przynoszą koszyki.
 (Dąbrowa Górnicza: SP: język polski 5).

Pytanie nawigacyjne w tym wypadku zostało rozwinięte przez pytanie o rozstrzygnięcie. Nauczyciel wyraźnie oponuje, pytając ponownie, chce uzyskać oczekiwaną przez siebie odpowiedź.

5. U: Przecina na dwie półproste.
 N: *Plaszczyznę?*
 U: Na dwie płaszczyzny.
 N: *Plaszczyznę na dwie płaszczyzny?*
 U: Na półpłaszczyzny. (Bytom, SP: matematyka 6).

Budowa składniowa pytania nauczyciela z przykładu piątego podkreśla dwa istotne dla prawidłowego rozwoju komunikacji elementy. Powtórzenie części wypowiedzi ucznia sugeruje, iż odpowiedź jest niepełna, z kolei drugi człon stanowi podwojone pytanie o rozstrzygnięcie.

6. U₁: Nieskończenie wiele.
 N: *Między B i C?* (pytanie wywoławcze)
 U₂: Też tyle.
 N: *Czyli?* (pytanie nawigacyjne)
 U: Nieskończenie wiele. (Bytom, SP: matematyka 6).

Kolejne przykłady ilustrują pytania implikujące dalszy ciąg tekstu.

7. U: Ja jadę do cioci?
 N: *A gdzie?*

¹⁹ T. Ampel: *Elipsa i powtórzenie w żywej mowie*. W: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*. Red. T. Skubalanka. Wrocław 1978, s. 177–182.

U: Do dużego miasta, nie pamiętam jakiego. (Dąbrowa Górnicza, SP: język polski 5).

8. U: No wcześniej robi mama takie większe zakupy, kupuje jedzenie, różne farby, takie naklejki na pisanki.

N: *A koszyczek?*

U: No, czasami ja, czasami mama, kto chce. (Dąbrowa Górnicza, SP: język polski 5).

W wymienionych przykładach pytania nauczyciela inicjują dalszy rozwój wypowiedzi. Świadczy o tym m.in. struktura pytania, rozpoczynająca się od spójnika *a*. Uczeń ma z nich wyczytać to, co akurat interesuje nauczyciela, domyślić się, o co mu chodzi. Uwagę zwraca ich struktura – rozpoczynają się od wyrażenia *no i* (partykuły *no* oraz spójnika *i*), pełniącego funkcję nawiązującą do cząstkowej (niepełnej) – zdaniem odbiorcy – odpowiedzi ucznia.

9. U: Był powstańcem.

N: *No i co?*

U: Yy, walczył. (Bytom, SP: historia 4).

Pytania implikujące mogą także rozpoczynać się od partykuły modalnej oraz spójnika *no i*, co typowe jest dla mówionej, potocznej odmiany języka. Mają one mobilizować ucznia do kontynuowania, rozwijania swojej wypowiedzi.

Pytania wartościujące:

10. U: W mieście.

N: *Na pewno?*

U: Tak. (Dąbrowa Górnicza, SP: język polski 5).

11. U: Jest wdzięczny.

N: *Na pewno?*

U: Tak. (Bytom, SP: język polski 8).

Przytoczone przykłady pytań wartościujących, analogicznie jak pytań implikujących dalszy ciąg tekstu, aktywizują ucznia oraz, z powodu zasygnalizowania przez nauczyciela wątpliwości, co do prawdziwości sądu, mobilizują go do ponownego zastanowienia się nad treścią wypowiedzi i potwierdzenia lub zdystansowania się wobec opinii nauczyciela: *Na pewno?*

Pytania z niedosłyszania:

12. U: Mogę wstać i wyrzucić papierek.

N: *Co proszę?*

U: Mogę wstać i wyrzucić papierek. (Bytom, SP: fizyka 6).

Analizowane pytania ułomne wystąpiły w formie elipsy z niedookreśloną pozycją podmiotu (przykład 1 i 3), dopełnienia (5), przydawki (10) oraz okolicznika (2, 6, 7). Nierzadko pytania ograniczone są tylko do zaimka rzeczowego *co* (lub zaimka rzeczowego *co* + *proszę*), partykuły wzmacniającej *no* bądź jej zestawienia z zaimkiem rzeczowym *co* (*No i co?*) oraz spójnika wraz z orzecznikiem (*A latem? A koszyk? I system?*), samego rzeczownika.

Akty imperatywne

Do aktów dyrektywnych zalicza się imperatywy. Ich podstawowym celem illokucyjnym jest chęć sprawienia przez nadawcę – za pomocą wypowiedzi – ażeby odbiorca spowodował stan rzeczy wskazany przez składnik propozycjonalny²⁰. Celem imperatywów jest skłonienie adresata do wykonania danej czynności. W zebranych materiale badawczym wystąpiły: rozkazy, zakazy, polecenia (w tym pozorne prośby²¹), propozycje i rady. Ich wspólną cechą jest modalność wyrażona w formie: *mówię, że chcę, żebyś zrobił Z / nie zrobił Z*. Dokładne rozróżnienie pomiędzy poszczególnymi aktami imperatywnymi jest trudne. W sytuacji lekcyjnej, w której nauczyciel odgrywa rolę nadrzędną, wszystkie wygłaszane przez niego komunikaty, łącznie z prośbami i poleceniami, w których czasownik performatywny *proszę* występuje na powierzchni tekstu, uczeń odczytuje jako rozkazy²².

Zdaniem J. Labochy, rozkaz wraz z pozostałymi imperatywami można zdefiniować jako żądanie. Uwzględniając aspekt pragmatyczny, jest to wszelkie działanie, które polega na sterowaniu zachowaniem odbiorcy²³.

Za łącznym traktowaniem imperatywów jako żądań przemawia ich forma językowa, która we wszystkich wypowiedziach jest niemal taka sama. Jedynie intonacja i sposób wymówienia (mimika, gesty, itp.) różnicują poszczególne akty na określone typy wypowiedzi²⁴, np.:

– polecenie:

N.: *Proszę zwrócić uwagę na pisownię tego wyrazu.* (Siemianowice Śl., SP: język polski 4);

– rozkaz:

N.: *Proszę, siąść Marzena.* (Bytom, SP: język polski 8).

Składnię żądania, jak już wspomniałam, scharakteryzowała w języku polskim J. Labocha²⁵. Badaczka wyróżniła dwie podstawowe grupy imperatywów: żądania bezpośrednie i pośrednie. Przyjmuję taki podział dla analizowanych przeze mnie imperatywów.

Żądania bezpośrednie

²⁰ R. Grzegorzczkowska: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 1990, s. 143.

²¹ J. Labocha: *Sposoby wyrażania żądania...*, Cz. 1, 2; A. Kominiek: *Funkcje grzecznościowe „proszę” we współczesnej polszczyźnie*. W: *Język a kultura*. T. 6. Red. J. Anusiewicz i M. Marcjanik. Wrocław 1992, s. 89–95; E. Masłowska: *Proszę, dziękuję, przepraszam*. W: *Język a kultura...*, s. 81–88; M. Marcjanik: *Polska grzeczność językowa*. Kielce 1997; K. Wojtczuk: *Nakazy i zakazy w języku zawodowym nauczycieli i ich tekstowa funkcja regulacyjna*. W: *Regulacyjna funkcja tekstów*. Red. K. Michalewski. Łódź 2000, s. 398–405.

²² B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach...*; K. Wojtczuk: *Nakazy i zakazy...*

²³ J. Labocha: *Sposoby wyrażania żądania...*, Cz. 1, s. 122.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

Aktem mowy najbardziej reprezentatywnym jest *r o z k a z*. Jego eksplikacja semantyczna brzmi: „Rozkazuję ci zrobić Z. = Zakładając, że nie możesz nie zrobić tego, co ja chcę, żebyś zrobił, chcąc spowodować, żebyś zrobił Z, mówię: chcę żebyś zrobił Z.”²⁶

R o z k a z to wszelka wypowiedź, będąca zaleceniem jakiegoś działania. Podobnie jak w pytaniach, również w rozkazach bardzo często ukryte są polecenia nauczyciela:

N: *Siadaj na ławce!* (Bytom SP: wychowanie fizyczne 4);

N: *Pamiętaj o znakach!* (Bytom, SP: matematyka 6).

Formy orzeczenia występują w drugiej osobie liczby pojedynczej trybu rozkazującego. Komunikaty odnoszą się do konkretnego adresata – ucznia. Wypowiedzi ograniczone są do podania konkretnej, zwartej informacji; zawierają orzeczenie wraz z określeniem czynności, którą obligatoryjnie ma wykonać odbiorca.

Swoistą odmianą rozkazu jest *z a k a z*, traktowany jako zanegowany rozkaz: nadawca chce, by odbiorca przerwał swe działanie lub by działania tego nie podejmował, np.:

N.: *Nie ruszaj tego!* (Siemianowice Śl., gimnazjum: wiedza o społeczeństwie 1);

N.: *Nie bawimy się teraz, uważamy!* (Bytom, SP: przyroda 4).

Powyższe przykłady realizują semantyczne cechy zakazów. Są one oparte na konstrukcji: partykuła przecząca *nie* + rozkaznik. Rozkaznik ma formę bezokolicznika lub osobową formę czasownika wyrażoną w postaci „My” inkluzywnego, wyrażającego wolę „Ja” działaniowego²⁷. Ważna jest także wykrzyknikowa intonacja wypowiedzi. Nadawca-nauczyciel nie tylko zakazuje pewnej czynności, ale informuje uczniów, jak mają się zachować. Komunikaty mają wyraźnie wskazany czas ich realizacji *t e r a z*, podkreślający momentalność czynności. Często wypowiedzi kierowane są do konkretnego adresata i przyjmują formę *n a k a z u*:

N.: *Przestajesz wreszcie!* (Bytom, gimnazjum: wychowanie fizyczne 1).

Formę *przestań* wyraża czasownik czynnościowy w drugiej osobie liczby pojedynczej trybu rozkazującego. Forma owa zawiera tę samą strukturę, co konstrukcja z partykułą przeczącą *nie* i oznacza: *nie rób tak, jak dotychczas*. Wzmocnia ją aspekt dokonany czasownika, który gwarantuje fortunność wypowiedzi, uczeń wykona czynność pożądaną przez nadawcę-nauczyciela.

Kolejne przykłady to polecenia. Analogicznie, jak przytoczone już wypowiedzi, akty te sterują zachowaniem odbiorców-uczników, dyscyplinują ich i organizują właściwy przebieg komunikacji na lekcji:

²⁶ A. Wierzbicka: *Akty mowy*. W: *Semiotyka i struktura tekstu*. Red. M.R. Mayenowa. Wrocław 1973, s. 211.

²⁷ J. Ożdżyński: *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Ritteli i J. Ożdżyński. Kraków 1997, s. 130.

N.: *Otwórzcie* sobie podręczniki na stronie 62! (Bytom, SP: historia 4);

N.: *Posłuchajcie!* Teraz *zapiszcie* sobie... (Bytom, SP: język polski 4).

Polecenia zostały wyrażone przez różne tryby i rozszerzone o zaimek zwrotny *sobie*, który użyty z czasownikiem oznacza, że dana czynność jest całkowicie zależna od woli wykonującej ją osoby i sprawia jej przyjemność²⁸. Nauczyciel łagodzi w ten sposób kategorię charakteru, jaki ma polecenie. Stwarza sugestię, że wypełnianie zadania będzie dla uczniów czymś przyjemnym.

W zależności od woli nadawcy-nauczyciela polecenia kierowane są do konkretnego ucznia bądź całej klasy i w zależności od tego wyraża je czasownik w pierwszej bądź drugiej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej trybu rozkazującego:

N.: *Odczytaj* dokładnie te słowa cesarza! (Siemianowice Śl., SP: język polski 4);

N.: Skaczemy przez skrzynię – *skacz!* (Bytom, SP: wych. fizyczne 4);

N.: *Zsumujmy* wobec tego tę postać! (Bytom, gimnazjum: język polski 1).

W tego typu żądaniach najczęściej wykorzystywane formy to bezokolicznik, jeżeli owa wypowiedź dotyczyła całej klasy, lub osobowa forma czasownika, wyrażona w drugiej osobie liczby pojedynczej trybu rozkazującego, w wypadku zwrotu do pojedynczego adresata. Przedstawione przykłady wskazują, że do żądań bezpośrednich zaliczamy głównie te wypowiedzenia, które mają strukturalne wykładniki znaczenia modalnego żądania, wyrażone między innymi za pomocą trybu rozkazującego. Najwięcej tego typu wypowiedzi zostało wykorzystanych na lekcji wychowania fizycznego, wynikają bowiem z charakteru zajęć. Nauczyciel formułuje krótkie zwroty w formie rozkazującej, by w sposób zwięzły i jasny przekazać uczniom polecenie. Byłoby to raczej nienaturalne, gdyby w takich sytuacjach prowadzący budował zdania złożone. Dodatkową rolę odgrywały tu także: mimika, intonacja, barwa głosu i oczywiście gwizdek – nieodłączny atrybut nauczyciela wychowania fizycznego, którego użycie było jednoznaczne z przekazaniem pewnej informacji.

Kolejną grupę żądań bezpośrednich stanowią p o l e c e n i a, które zawierają modulanty leksykalne, takie jak: *proszę* (pozorne prośby), *natychmiast*, *koniecznie*.

Najczęściej stosowanym na lekcji modulantem jest *proszę*, który może występować w połączeniu z bezokolicznikiem, np.:

N.: *Proszę* otworzyć zeszyty! (Bytom, SP: matematyka 6);

N.: *Koniecznie* po lekcji *proszę* iść do biblioteki i sprawdzić, czy w hasłach znajdziecie Bazyliszka. (Bytom, SP: język polski 5).

Modulant *proszę* może także łączyć się z orzeczeniem występującym w formie drugiej osoby liczby mnogiej trybu rozkazującego:

N.: *Proszę*, abyście teraz jeszcze samodzielnie przeczytali i starali się zrozumieć, jakie cechy posiadały zwierzęta. (Bytom, SP: język polski 5).

²⁸ *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. T. 3. Warszawa 1981, s. 209.

Dwa ostatnie przykłady zostały wyrażone w postaci zdań podrzędnie złożonych, gdyż polecenie składało się z więcej niż z jednej czynności. W obydwu wypadkach nauczyciel podkreślił moment, kiedy mają być one spełnione: *teraz, po lekcji*. Dodatkowo jeszcze w ostatniej wypowiedzi uczniowie zostali poinformowani o sposobie pracy – *samodzielnie*.

Kolejną grupę, łączącą się z modulantem *proszę*, stanowią rozkazniki wyrażone w formie „My” inkluzywnego:

N.: *Proszę*, otwieramy na str. 112! (Bytom, SP: język polski 4);

N.: *Proszę*, zapiszemy sobie na tablicy! (Bytom, gimnazjum: fizyka 1).

W badanym materiale wystąpił tylko jeden przykład połączenia *proszę* z trzecią osobą liczby pojedynczej:

N.: *Proszę*, niech każdy sobie teraz przygotowuje, wypowie argumenty. (Bytom, SP: język polski 8).

Tego typu wypowiedź jest zwrotem skierowanym do każdego ucznia z osobna, o czym świadczy zastosowanie zaimka *sobie*. Nauczyciel żąda, by uczniowie pracowali indywidualnie, samodzielnie i bez niczyjej pomocy sprostali zadaniu. Forma *proszę*, tak często przez nauczycieli używana, należy do podstawowych zwrotów grzecznościowych (formuły z *proszę* są nieodzowne dla prawidłowego przebiegu komunikacji językowej), stanowi pierwszorzędny nośnik grzeczności w aktach konwencjonalnych. Forma ta jako typowy modulant grzecznościowy łagodzi moc pragmatyczną rozkazu. Modulant ten neutralizuje niejako kategoryczność wypowiedzi bezokolicznikowych. Nauczyciel pragnie w ten sposób zmniejszyć dystans istniejący między nim a uczniami. Faktem jest, że uczniowie muszą spełnić ową *prośbę* nauczyciela, bez względu na to, w jaki sposób zostanie ona wyrażona.

W zebranych materiale wystąpiły także polecenia wyrażone nacechowanymi ekspresywnie komponentami sterowania uczuciami odbiorców-uczników, np.: N.: *Nie jęczeć, nie stękać*. (Siemianowice Śl., gimnazjum: wiedza o społeczeństwie 1).

Przytoczone leksemy zapożyczył nauczyciel z socjolektu uczniowskiego oraz języka potocznego, w którym wyrazy te funkcjonują w sposób naturalny, są mu bowiem przynależne: *jęczeć, stękać* = narzekać. Wykorzystanie ich jednak w komunikacji szkolnej podkreśla ich ekspresywne nacechowanie.

W poleceniach wystąpiły kolokwialne frazeologizmy oparte na metaforach:

N.: *Łapy w górę, kto chce mówić*. (Katowice, gimnazjum: język polski 1);

N.: *Panie..., myśl pan, to nie boli*. (Siemianowice Śl., SP: historia 8).

Formy deminutywne towarzyszące poleceniom stanowią charakterystyczną manierę wypowiedzi nauczycielskich:

N.: Słuchajcie, zróbcie sobie *tabeleczkę* z takich trzech *krateczek*. (Bytom, SP: język polski 8);

N.: Biegamy na *paluszkach*, podnoście *piętki*. (Bytom, SP: wychowanie fizyczne 4).

Stosowanie przez nauczycieli zdrobnień jest zjawiskiem typowym w młodszych klasach szkoły podstawowej. Pedagodzy chcą w ten sposób nastawić pozytywnie do siebie uczniów i wpłynąć na właściwy przebieg interakcji²⁹.

Żądania pośrednie

Nauczyciel czasami nie wyraża swego żądania wprost. W grupie tej znajdują się wypowiedzenia pytające i oznajmujące, które, w ramach określonej sytuacji komunikacyjnej i kontekstu (tu: klasa szkolna), pełnią funkcję poleceń. Często zdarza się tak, że o wiele bardziej skuteczne są łagodne żądania, niewyrażone wprost, niż kategoryczne rozkazy:

N.: *To jest łatwe pytanie, więc wszyscy!* (Siemianowice Śl., SP: język polski, kl. 4).

Prowadzący lekcję, chcąc zmobilizować wszystkich do aktywnego udziału, zaznacza, używając wyrażenia *łatwe pytanie*, że zadane przez niego polecenie nie należy do trudnych i w związku z tym uczniowie powinni sprostać zadaniu. Nauczyciel zwraca się do całej klasy, licząc na szybką i poprawną reakcję uczniów.

Bardzo często żądania pośrednie niosą w sobie duży ładunek emocjonalny, np.:

N.: *No, piszcie szybciułko, starannie i ładnie.* (Bytom, SP: język polski 4).

Żądanie ma na celu ponaglić uczniów do pisania. Otwiera je modulant afektujący *no*, będący cechą typową dla komunikatów mówionych. Dynamizuje on treść wypowiedzenia. Nauczyciel chce, by uczniowie wykonali zadanie *szybciułko*. Kategoryczność rozkazu łagodzi więc użycie w wypowiedzeniu formuły deminutywnej przysłówka. Dodatkowo nadawca-nauczyciel wyraża życzenie co do strony estetycznej pisma (*starannie, ładnie*). Adresatem wypowiedzi jest cały zespół klasowy, o czym świadczy forma orzeczenia, wyrażonego w drugiej osobie liczby mnogiej.

Wystąpiły także wypowiedzi rozpoczynające się od wyrażenia *no niech*, np.:

N.: *No niech ktoś wreszcie przeczyta głośno to zadanie!* (Bytom, SP: matematyka 8).

Wypowiedzenie tego typu wzmaga kategoryczność żądania i świadczy o wzburzeniu emocjonalnym nadawcy-nauczyciela. O jego zniecierpliwieniu świadczy też intonacja wznosząca wypowiedzi. Komunikat kierowany jest do wszystkich uczestników, z wyraźnym apelem, by jeden z nich, niewskazany wprost (*ktoś*), przeczytał zadanie głośno. Charakterystyczną cechą takich

²⁹ H. Synowiec: *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*. W: *Dyskurs edukacyjny...*, s. 225–232; Eadem: *Język polski w szkole*. W: *Polszczyzna 2000. Orodzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Red. W. Pisarek. Kraków 1999, s. 115–129; B. Boniecka: *Uwarunkowania zachowań językowych (ranga relacji nauczyciel-uczeń)*. „Język Polski w Szkole w Klasie IV–VIII” 1997/1998, z. 5, s. 16–25; B. Brus: *Językowe zachowania etykiety w środowisku nauczycielskim*. „Język Polski w Szkole Średniej” 1998/1999, z. 4, s. 83.

struktur składniowych jest forma orzeczenia, wyrażona w trzeciej osobie trybu rozkazującego³⁰.

Efekt emocjonalności w żądaniu daje również struktura *ale* + orzeczenie imienne:

N.: *Ale mam już tego dość!* (Bytom, SP: fizyka 6);

N.: *Ale za głośno jest!* (żądanie, by się uciszyli) (Bytom, SP: historia 4).

Podobnie jak w strukturach składniowych z modulantom *no*, tak i tutaj nauczyciel nie wyraża swojego żądania wprost. Podkreśla, z intonacją wznoszącą, że warunki, które panują w klasie, nie pozwalają mu na prowadzenie zajęć. Rozpoczynanie zdania od partykuły wzmacniającej *ale*, oprócz cechy typowej dla komunikatów mówionych, ma swój wyraźnie określony wymiar pragmatyczny – wyraża dezaprobatę nadawcy, wzmocnioną następującymi po niej elementami wypowiedzenia.

Żądania pośrednie zależą od warunków sytuacyjno-pragmatycznych. Mają one za zadanie przygotować zarówno odpowiednią atmosferę do zajęć, jak i zdyscyplinować do pracy. Akty mowy tego typu to najczęściej wypowiedzi zwarte, które w szybki sposób docierają do adresata. W większości przykładów akty imperatywne realizowały konstrukcje rozkazujące.

Do aktów sterujących, które występują w badanym materiale, należą także propozycje. Propozycja wyraża zachętę do wspólnego działania nadawcy i odbiorcy. Pozostawia przy tym dowolność postępowania dla wykonawcy czynności. Proponowanie – jak pisze Z. Nęcki³¹ – to najczęstsza forma komunikowania się w układach partnerskich, przyjacielskich. Komunikacja dydaktyczna warunku tego spełniać nie może, gdyż w jej specyfikę wpisany jest nierównorzędny układ relacji nadawczo-odbiorczych. Dlatego też propozycje nauczyciela, uczniowie odbierają jako coś, na co muszą się zgodzić i do czego muszą się zastosować. W zebranych przeze mnie materiale wystąpił tylko jeden przykład propozycji. Potwierdza to niesymetryczność relacji między uczestnikami aktu mowy:

N.: *Właśnie chciałem się z Wami co do teatru umówić. Ja bym te zajęcia dzisiaj przeniósł.* (Bytom, gimnazjum: język polski 1).

Wypowiedź składa się z dwóch zdań. W pierwszym nauczyciel wyraża chęć wykazania czegoś. Propozycja ma jednakże wymiar pośredni, gdyż nadawca-nauczyciel zaraz w kolejnym zdaniu precyzuje dokładnie, pod jakim warunkiem miałyby to nastąpić: *ja bym te zajęcia dzisiaj przeniósł*. Jest więc komunikat pośrednim żądaniem, któremu można by nadać miano propozycji dydaktycznej, równoważnej z wolą i oczekiwaniem nadawcy.

³⁰ J. Labocha (*Sposoby wyrażania żądania...*, Cz. 1, s. 136–138) zwraca uwagę na inny wykładnik, jaki wnosi pojawienie się w zdaniu modulantu życzącego *niech*, uznając jego wystąpienie w obrębie zdania za czynnik osłabiający żądanie. Zwraca także uwagę na rolę kontekstu w odczytywaniu intencji tego typu wypowiedzeń.

³¹ Z. Nęcki: *Komunikowanie interpersonalne*. Wrocław 1992, s. 79.

Wypowiedzią wnoszącą składnik propozycjonalny jest także rada. Jej eksplikacja semantyczna brzmi: *chcę, żebyś to zrobił, bo wiem, że będzie to dla ciebie dobre*. Rada jest więc rodzajem wskazówki co do wyboru optymalnego działania dla odbiorcy i podobnie, jak w odniesieniu do propozycji, pozostawia mu wolny wybór w tym względzie. Osoba radząca przyjmuje pozycję „znawcy” o wyższych kompetencjach merytorycznych niż osoba, której się rady udziela. W sytuacji szkolnej rada ulega pewnym ograniczeniom, ponieważ uczniowie wszelkie wypowiedzi tego typu odbierają jako łagodne rozkazy, nawet jeśli wypowiedzi te nie mają konkretnych wykładników rozkazu: N.: *Także dobrze, żebyście mieli kolory jakieś i dobrali do tego*. (Dąbrowa

Górnicza, SP: język polski 5);

N.: *Patrzcie może tam, a będzie wam łatwiej*. (Bytom, SP: fizyka 6).

W przykładach tych rada nauczyciela ma na celu przede wszystkim ułatwienie uczniowi wykonania danego ćwiczenia. W pierwszym przykładzie orzeczenie wyrażone zostało w formie drugiej osoby liczby mnogiej trybu przypuszczającego – nauczyciel daje uczniom możliwość wyboru skorzystania z jego rady. W drugim wypadku rozkaznik został wyrażony w drugiej osobie liczby pojedynczej. Jest to forma rozkazująca, która także ma za zadanie pomóc uczniowi w wykonaniu ćwiczenia.

Akty dyrektywne są najmocniej eksponowanymi i najczęściej występującymi typami wypowiedzi w komunikacji dydaktycznej. Ich siła illokucyjna powoduje, że odbiorca zachowuje się w sposób odpowiadający zawartości zdaniowej dyrektywy. W sytuacji dydaktycznej uczeń jest zobligowany do wypełniania żądań nadawcy-nauczyciela. Nauczyciel bowiem odpowiada za właściwy przebieg procesu dydaktycznego, kształtuje relacje między interlokutorami. Jego nadrzędna rola przejawia się między innymi w rodzaju i liczbie pytań kierowanych do uczniów. Długość wypowiedzi uczniowskich zależy w dużej mierze od rodzaju skierowanego do nich pytania. Gdy nauczyciel chce usłyszeć tylko głos aprobaty czy sygnał, że jest słuchany, stawia pytania o rozstrzygnięcie, które wiążą się z krótką odpowiedzią. Rzadko odpowiedź ta jest rozbudowana. Udziela on uczniom głosu, pytając, on też warunkuje długość wypowiedzi. Jeżeli postawione przez niego pytanie nie rozwiązuje zawartego w nim problemu, np. odpowiedź niewystarczająco satysfakcjonuje nadawcę-nauczyciela, wówczas zmienia charakter pytania, a zdarza się, że przerywa uczniowi wypowiedź.

Nauczyciel steruje dialogiem na lekcji, inicjuje komunikację, podtrzymuje ją i kończy³². Nieustannie realizuje funkcję fatyczną, którą wyraża przez aprobatę lub dezaprobatę. Mobilizuje tym samym uczniów do działania, a oni włączają się w komunikację, starając się sprostać jego oczekiwaniom.

³² R. Piętkowa, B. Witosz: *O funkcji fatycznej w tekstach języka mówionego*. W: „Prace Językoznawcze”. T. 10: *Z problemów współczesnej polszczyzny*. Red. H. W r ó b e l. Katowice 1985, s. 128.

Ольга Пжибыла

ДИРЕКТИВНЫЕ АКТЫ В ЯЗЫКЕ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

В статье анализируются некоторые директивные акты, свойственные языку учителей в ходе урока. Эмпирический материал составляют записи уроков, проведенных в IV–VI классах в начальных школах, а также в гимназиях таких городов, как Бытом, Домброва Гурнича, Катовице и Семяновице Шленские в 1998–2001 гг. Директивные акты представляют собой все сильнее экспонированные и все чаще выступающие типы высказываний в дидактической коммуникации. Их иллокутивная сила заставляет адресата поступать согласно содержанию, выражаемому директивом. Анализ директивных проводился с учетом их языковой структуры, значения, а также прагматической обусловленности.

Olga Przybyła

DIRECTIVE ACTS IN THE INTERLANGUAGE OF TEACHERS

Summary

In the article the author analysis selected directive acts – defective questions and imperatives, used by teachers in the classroom. The empirical material comprises the records of lessons conducted in primary and junior high schools in Bytom, Dąbrowa Górnicza, Katowice, Siemianowice Śląskie in the years 1998–2001. The directive acts are the most strongly emphasised and the most common type of utterance in didactic communication. Their illocutional strength makes the addressee behave in a way consistent with the content of the directive. The analysis of directive acts comprises their language structure, meaning and pragmatic conditioning.