

Małgorzata Świącicka

## Akty mowy w fikcyjnej komunikacji dydaktycznej

Praca B. Skowronka (1999), poświęcona analizie pragmatyczno-językowej dialogu na lekcjach w szkole średniej dowodzi, że metody pragmatyki językowej znajdują zastosowanie do opisu swoistego typu komunikacji, jaki stanowi dyskurs edukacyjny<sup>1</sup>. W podjętych rozważaniach założenia analizy pragmatyczno-językowej wykorzystuję do badania tekstu literackiego. Zainspirowana ustaleniami B. Skowronka celem niniejszego szkicu czynię próbę charakterystyki aktów mowy, wytworzonych w dialogu powieściowym obejmującym fikcyjną sytuację komunikacyjną zachodzącą między nauczycielem a uczniem. Badania mają wyraźnie rekonesansowy charakter, ograniczają się bowiem do dialogów w sytuacjach dydaktycznych wyekscerpowanych z utworów powieściowych dla młodzieży Aleksandra Minkowskiego *Gruby* (= Gr) i *Podróż na wyspę Borneo* (= B), reprezentujących prozę obyczajową drugiej połowy lat sześćdziesiątych. Przy dość skąpym materiale badawczym trudno o jakieś wnikliwe spostrzeżenia dotyczące na przykład mimetycznej relacji między dialogiem powieściowym a aktami mowy nauczyciela i ucznia w rzeczywistej komunikacji dydaktycznej. Nie oznacza to jednak całkowitej rezygnacji z porównywania fikcyjnej komunikacji dydaktycznej i właściwości realnych edukacyjnych aktów mowy. Spostrzeżenia te mogą mieć, jak na razie, bardzo ogólny i ostrożny charakter.

<sup>1</sup> Na ten temat zob. m.in. T. Rittel (1996). B. Skowronek (1999, s. 12) dyskurs edukacyjny, który – jak pisze – zwany jest także pedagogicznym lub dydaktycznym, rozumie następująco: „Najogólniej można powiedzieć, że sprowadza się on do wymiany aktów mowy między nauczycielem a uczniem (uczniami) w sytuacjach nauczania lub podczas szeroko rozumianego procesu kształcenia oraz przekazywania wiedzy w kontekście lekcji szkolnej i realizacji jej dydaktycznych założeń. Dyskurs lekcyjny to pojęcie szerokie: może obejmować swobodny dialog nauczyciela i uczniów, pogadankę, wykład, popularne «odpytywanie» itp.”

Za dialogi w sytuacjach dydaktycznych uznają zarówno dialogi lekcyjne, jak i te powstałe w szeroko rozumianej komunikacji pozalekcyjnej (przerwa, wycieczka, zajęcia w kółkach przedmiotowych itd.). Ramy czasowo-przestrzenne powieściowej komunikacji dydaktycznej zostają wskazane głównie w komentarzu narracyjnym, np.:

Otworzył drzwi *do gabinetu*. Przepuścił mnie pierwszego. *W pokoju nauczycielskim* było pusto, Wąs wskazał na dwa fotele stojące pod oknem. (Gr, 211)

choć dane na ten temat mogą pojawić się także w samych wypowiedziach powieściowych bohaterów, np.:

Wąs przywołał mnie gestem ramienia.

– Łazanek, proszę ze mną *do pokoju nauczycielskiego*. (Gr, 211)

Lokalizacji dialogu nauczyciela i ucznia w przestrzeni budynku szkolnego, np. klasy, pokoju nauczycielskiego, sali gimnastycznej, towarzyszą zwykle informacje na temat rozpoczynających i kończących rozmowę zjawisk ruchowych, zmian odległości między rozmówcami czy efektów akustycznych, np.:

Matematyk *wszedł do klasy, dźwigając plik zeszytów*. [...] *Siadł przy stole*, w milczeniu rozłożył zeszyty na kilka kupek. (B, 32)

*Dzwonek*. Koniec lekcji. Sowa *zamknął dziennik*. (B, 37)

*Pauza*. Starkiewicz podbiegł do mnie, gdy tylko *profesor wyszedł z klasy*. (Gr, 82)

*Dzwonek*. Koniec lekcji. Polonista *wyszedł*, natychmiast w klasie *zrobił się szum. zatrzaśkały pulpity*. (Gr 66)

Zdarza się także, że w narracji inicjującej dialog lekcyjny dane na temat ruchu zostają rozbudowane charakterystyką wyglądu czy ubioru nauczyciela, np.:

*Wszedł właśnie – przygarbiony, wysoki, szpakowaty, z sumiastym kozackim wąsem*. Profesor Ryłski, polonista o przewisku Wąs. (Gr, 64)

*Czekał tam na nas profesor Szulc w eleganckim niebieskim dresie, z potrójnym gwizdkiem zawieszonym na szyi na łańcuszku*. (Gr, 76)

Fragmenty metatekstowe, jak pokazują przytoczone przykłady, pozwalają nie tylko identyfikować dany dialog powieściowy jako dydaktyczny, ale odgrywają także niezwykle istotną rolę w nazywaniu wprost określonych typów aktów mowy. Pomijając na razie kwestię formy a realizowanej funkcji pragmatycznej, można podać przykłady wskazywania na dany akt mowy (np. pytanie, wyjaśnienie, rada) w obudowie narracyjnej bezpośrednio towarzyszącej replikom powieściowych rozmówców, np.:

– Daleś mu ściągnąć, czy zrobił to bez twojej wiedzy? – *zapytał półgłosem*. (B, 37)

– Co się stało? – *spytałem bezradnie, ogłuszony*.

– Skoczyłeś bez odbicia – *wyjaśnił Szulc*. (Gr, 77)

- Zastanów się – *poradził cicho.*
- Źle robie? – *spytała, patrząc niespokojnie.* (B, 205)

Ponadto informację na temat realizowanych aktów mowy można też znaleźć w szerokim kontekście narracyjnym. I tak miast utrwać na kartach utworu powieściowego złożoną, także w zakresie intencji nadawcy, obszerną strukturę wykładu twórcy prozy młodzieżowej odnotowują fakt posługiwania się tą ważną formą komunikacji dydaktycznej w kontekście narracyjnym, np.:

Sowa *skończył wykład*, potem, jak to miał we zwyczaju, przespacerował się między rzędami ławek. (B, 111)

Zdarza się także tak, że dane na temat typu aktu mowy można wyprowadzić wprost z wypowiedzi powieściowego nauczyciela, np.:

- Istnieją ludzie, którzy umieją robić po kilka rzeczy na raz. Na przykład *słuchać wykładu i czytać powieść historyczną.* (B, 111)

- *Ja nie wykładam dla siebie* – odezwał się półgłosem. (B, 112)

Fikcyjna komunikacja dydaktyczna, tak jak i rzeczywiste sytuacje lekcyjne, oparta jest przede wszystkim na **aktach orzekających** (zwanych też stwierdzeniami, asercjami lub asertywami) nauczyciela i ucznia. B. Skowronek (1999, s. 33) w analizowanych dialogach lekcyjnych wyróżnia wśród aktów orzekających nauczyciela i ucznia wykłady, wyjaśnienia (nienawiązujące i nawiązujące z podgrupami: rozwijające, potwierdzające, nawiązujące – odpowiedzi na pytania) i stwierdzenia nie związane z sytuacją lekcyjną. Jednocześnie badacz zwraca uwagę na istotną rolę, jaką odgrywa forma podawcza wykładu w szkole średniej i wyższej oraz jej ograniczenie do starszych klas szkoły podstawowej – w strukturze zreformowanej szkoły chodzi o klasy gimnazjalne. Podkreśla nadto typowość wyjaśnień wśród szkolnych aktów orzekających i znikomość stwierdzeń nie związanych z sytuacją lekcyjną. Po formę wykładu sięga się też w lekcyjnym dialogu powieściowym, na co – jak sygnalizowałam już wcześniej – wskazuje głównie komentarz narracyjny. Rzadziej zaś – z pewnością ze względu na właściwą wykładowi rozbudowaną, wielozdaniową strukturę – zamieszcza się jego treść na kartach utworu powieściowego. Mimo że takowy zabieg nie jest częsty, w oczywisty sposób służy on realizacji funkcji poznawczej prozy dla młodzieży. I tak, w wykreowanej przez A. Minkowskiego sytuacji lekcyjnej uczniowie podstępnie postawionym pytaniem, wykorzystując zainteresowania nauczyciela historii, sprawiają, że wygłasza on wykład z zakresu historii sztuki, nie związany z programem nauczanego przedmiotu:

- Panie profesorze... – *zacząłem – czy to prawda, że nasze muzeum posiadało obraz Gauguina i że go skradziono?*

[...]

- *Nie obraz, lecz rysunek* – odparł. – *Studium głowy kobiecej w wymiarach dwanaście na szesnaście. Prawdopodobnie był to szkic do obrazu „Wieśniaczki bretońskie”, który na-*

malował w Bretanii w roku 1888. Był to okres przełomowy w twórczości Gauguina, albowiem wtedy właśnie zerwał z impresjonistami i wraz z Emilem Bernard opracował założenia syntezy, polegające na radykalnym uproszczeniu form, zbliżeniu ich do typu średniowiecznych witraży, jak wiadomo surowych i wyrazistych. Odrzucił wtenczas perspektywę, przestał interesować się malarstwem z natury, zrezygnował z jaskrawych barw. Zasady te nazwano później szkołą z Pont Aven, która znalazła wielu naśladowców. (Gr, 185–6)

Jeśli chodzi o inne klasy aktów orzekających w fikcyjnym dialogu szkolnym, trzeba przede wszystkim odnotować bogactwo różnych typów wyjaśnień. Związane głównie z takimi jego elementami, jak: sprawdzanie wiadomości czy oddawanie prac pisemnych stanowią przede wszystkim okazję do przekazania treści o charakterze dydaktyczno-moralizatorskim. Nauczycielskie wyjaśnienia najczęściej nawiązują do uczniowskich stwierdzeń poprzez ich rozwijanie lub potwierdzanie, rzadziej zaś będąc odpowiedzią na pytanie ucznia, np.:

- *Talleyrand był Francuzem...* – bąknął niepewnie<sup>2</sup>.
- *Faktycznie* – zgodził się profesor. – *Ale ja nie pytam o narodowość.* (Gr, 81)
- *Kłysz też rozwiązał tylko jedno zadanie* – powtórzył z uporem Igor. – *Tak samo jak ja.* Sowa spojrział na Igora ze smętnym współczuciem.
- *Dalej nic nie rozumiesz* – westchnął. *Kłysz pomylił się w odejmowaniu, popełnił mechaniczny błąd. A ty w ogóle nie wniknąłeś w treść zadania. Żonglowałeś liczbami jak kuglarz, dodawałeś złotówki do kilogramów. Bzury, nonsensy, niedorzeczności. Zasużyłeś na pałę.* (B,34)
- *Czy to prawda, że ten szkic został skradziony?*
- *Niestety, tak.* – Hałas westchnął ponuro. – *Złodziejże wiedzieli, co warto wykraść.* (Gr, 186)

Z kolei uczniowskie wyjaśnienia wpisują się w dialogiczną strukturę, stanowiąc przede wszystkim odpowiedzi na pytania nauczyciela, dotyczące tematu lekcji lub części jej jakiegoś jej ogniwa, np.:

- *Wiesz czy nie wiesz?* – ponaglił profesor.
- *Wiem, oczywiście!* – ożywił się Starkiewicz. – *Już sobie przypomniałem, panie profesorze. Talleyrand to był francuski komunista.* (Gr, 82)
- *No, jak ci idzie? Skakałeś przez konia?*
- *Tak, panie profesorze.*
- *Udało się?*
- *Jeszcze nie bardzo* – odparłem. – *Ale będę skakał.* (Gr, 96)

Kolejną istotną klasę aktów mowy, znajdującą swój wyraz w fikcyjnej komunikacji dydaktycznej, stanowią akty mające skłonić odbiorcę do określonego działania, zwane **dyrektywami**. Wśród tych dominują różnorodne typy pytań. Literatura przedmiotu dotycząca pytań jest niezwykle bogata. W tym miejscu celowe wydaje

<sup>2</sup> Uczniowskie akty orzekające w fikcyjnej komunikacji dydaktycznej na wzór realnych dialogów lekcyjnych (zob. Skowronek 1999, s. 49–51) charakteryzuje przede wszystkim brak pewności co do przekazywanych informacji, tj. tzw. modalność epistemiczna.

się jedynie przypomnienie typów pytań wyróżnionych przez B. Skowronka (1999, s. 59–60) w sytuacji lekcyjnej: pytania upewniająco-instrumentalne, pytania merytoryczne, pytania o funkcji metadydaktycznej oraz nie związane z sytuacją lekcyjną. W powieściowej rzeczywistości pytania formułują głównie nauczyciele. Dyktuje je zarówno sam przebieg lekcji, obejmujący m.in.

sprawdzanie wiadomości:

- Jestem dziś nie przygotowana.
- *Dlaczego?* – zapytał polonista po krótkiej pauzie. (Gr, 65)

sprawdzanie obecności:

- *Ty jesteś nowy? Jak się nazywasz?*
- [...]
- Maciej Łazanek – powiedziałem. (Gr, 65)

czy pisanie pracy klasowej, np.:

- *Skończyłeś już Dorian?* – usłyszałem nagle głos Sowy.
- Sprawdzam wynik... – bąknąłem. (B, 206)

jak i jej aspekt merytoryczny, np.:

- *No więc?* – powtórzył historyk, profesor Hałas. – *Czy dowiemy się w końcu, kim był Talleyrand?* (Gr, 81)

W komunikacji dydaktycznej w formie pytania może zawierać się inna moc illokucyjna, na przykład rozkazu, którego można upatrywać w ostatnim cytowanym wypowiedzeniu. Jeśli pytanie nauczyciela jest wyrazem dezaprobaty wobec przebiegu lekcji, może też służyć upomnieniu uczniów, zwykle wymuszając ich milczenie:

- *Co to ma znaczyć? Pytam co to ma znaczyć?*
- Nikt nie odpowiedział. Milczenie.* Nawet nie słysząc oddechów. (Gr, 209)

Uczniowskie pytania – raczej niezbyt częste w powieściowej sytuacji lekcyjnej – mogą na przykład podczas pisania sprawdzianu spotkać się z milczeniem nauczyciela, np.:

- *Źle robię?* – spytała, patrząc niespokojnie.
- Sowa nie odpowiedział, ruszył w dalszy obchód.* (B, 205)

Z kolei zgodnie z dydaktyczno-moralizatorską funkcją literatury dla młodzieży pytania uczniów w komunikacji pozalekcyjnej motywują odpowiedzi nauczycieli, służące budowaniu właściwego systemu wartości, np.:

- *Może powinienem ich kochać, panie profesorze?*
- [...]
- *Rozumieć* – powiedział. – *Powinieneś starać się zrozumieć.* (Gr, 212)

W strukturze fikcyjnego dialogu dydaktycznego wśród wypowiedzi dyrektywnych da się także wskazać zróżnicowane akty o imperatywnym charakterze, ograniczone wyłącznie do wypowiedzi nauczyciela. Zwracają uwagę m.in. rozkazy w formie konstrukcji nominatywnych, dyscyplinujących przebieg lekcji, np.:

- Fakt... Jasne – przeleciał szept po klasie.
- *Spokój!* – Sowa. (B, 112)
- *Cisza!*... – Śmiech wygasł raptownie, jak ucięty nożem. (Gr, 209)

oraz niezwykle liczne formy czasownikowe w trybie rozkazującym, których intencją jest skłonienie odbiorcy do określonego działania, np.:

- Panie profesorze... – wyjąkał Starkiewicz.
- *Siadaj*, powiedziałem! (Gr, 82)
- W Komi był głód! – zerwałem się. – W Komi... i dlatego potem...
- *Usiądź* – powiedział Wąs. (Gr, 65)

Rozkazujący ton wypowiedzi nauczyciela nadają nadto komendy typu *marsz*, *biegiem marsz* czy *bacność*, nakazujące wykonanie danej czynności, np.:

- Porozmawiasz o tym z dyrektorem. *Marsz do gabinetu!* (B, 112)
- *Bacność!* – zakomenderował profesor Szulc. – Do kótek *biegiem marsz!* (Gr, 97)

W sytuacji komunikacji dydaktycznej – jak zauważa B. Skowronek (1999, s. 71) – działanie pożądane jest znane jej uczestnikom, co warunkuje pojawienie się konstrukcji niewerbalnych i eliptycznych. Niewerbalne i eliptyczne konstrukcje znajdują również swój wyraz w lekcyjnych dialogach powieściowych:

- [...] *Szyc, do tablicy.* (Gr, 186)
- *Flukowska* – powiedział; Irka wstała, zerkając na wysuniętą spod zeszytu karteczkę z datami. (Gr, 185)

Struktura fikcyjnej komunikacji dydaktycznej – na wzór rzeczywistej – przepełniona jest nadto aktami rozkazującymi, których imperatywną moc łagodzi modulant grzecznościowy „proszę”, np.:

- Wszyscy oddadzą gumki – powiedział nienaturalnie surowym głosem.
- *Proszę złożyć na katedrze.* (Gr, 158)
- *Proszę rozejść się do klas.* (Gr, 238)
- [...] Ale mogę zapytać. *Proszę, podejdź do tablicy.* (Gr, 66)

Wśród wypowiedzi mających skłonić adresata do określonego działania pojawiają się także rady, które są aktami mowy realizowanymi wyłącznie przez nauczyciela. Wskazuje na nie tryb rozkazujący wraz z wprowadzonym w komentarzu naracyjnym czasownikiem performatywnym, np.:

- *Zastanów się – poradził cicho*<sup>3</sup>.
- *Źle robię?* – spytała, patrząc niespokojnie. (B, 204)
- *Spróbuj ułożyć równanie* – doradził Sowa. (B, 175)

lub sam tryb rozkazujący czasownika, np.:

- W zdenerwowaniu człowiek nie potrafi logicznie myśleć. *Weź się w garść*, Olku. (B, 175)

Rady, co ilustrują cytowane przykłady, mogą być uwarunkowane sytuacyjnie, często też obejmują podanie wskazówek, maksym życiowych nastawionych na prezentację dóbr duchowych, właściwego systemu wartości, np.:

- *Nigdy nie rezygnuj, jeśli uważasz, że słuszność leży po twojej stronie* – powiedział. (Gr, 214)

W fikcyjnej komunikacji dydaktycznej zaznaczają także swą obecność głównie uczniowskie **akty zobowiązania** (zwane komisywami), a więc obietnice, słowa przyrzeczeń czy przysięg. Oto kilka przykładów:

- Ojciec jeszcze dziś zatelefonuje do swego przyjaciela, okulary zostaną wysłane natychmiast, pocztą lotniczą.
- *Przyrzekam to panu, panie profesorze*. (B, 179)
- Co na jutro? – zapytał Sowa.
- *Na jutro będę umiał, panie profesorze. Daję słowo*. (B, 112)
- Ja się uczyłem razem z Zawiszą – powiedział Wojtek. – Rozwiązywał te wszystkie zadania bez żadnego trudu, *słowo honoru!* (B, 176)

Wśród zobowiązań niewiele jest aktów, których intencją jest groźba czy ostrzeżenie, np.:

- *Żebyśmy więcej nie widział tego* – mruknął, sięgając po następny zeszyt. (Gr, 158)

Ostrzeżenie może motywować akt uczniowskiego zobowiązania, np.:

- Dobrze – powiedział. – Usiądź, Basiu. *Żeby mi to było po raz ostatni*.
- *Tak jest, panie profesorze*. (Gr, 65)

Akty zobowiązania należą także do rzadkości w rzeczywistej sytuacji lekcyjnej, gdyż – jak pisze B. Skowronek (1999, s. 177) – „[...] uzależnione są głównie od czynników pozamerytorycznych. W zdecydowanej większości nie dotyczą one działań pedagogicznych związanych z omawianiem danego tematu”.

W powieściowej komunikacji dydaktycznej, podporządkowanej funkcjom poznawczym i wychowawczym literatury młodzieżowej, istotną rolę muszą odgrywać

<sup>3</sup> Mimo czasownika performatywnego podany przykład ze względu na uczniowską intencję odebraną można by interpretować jako ostrzeżenie.

akty etykiety językowej<sup>4</sup> współlistniejące zwykle z innymi typami aktów mowy. Fikcyjne dialogi szkolne w udany sposób odzwierciedlają charakter rzeczywistej komunikacji szkolnej z właściwą jej oficjalnością i niesymetrycznością ról społecznych rozmówców. W sytuacji lekcyjnej dominuje oficjalny sposób zwracania się do uczniów po nazwisku, np.:

- Wracaj na miejsce, *Zakrzewski*. (B, 36)
- *Sobczakówna*, zgadzasz się kandydować? (Gr, 211)
- *Grozd*, odsuń się od Meringa. Schowaj ten zeszyt, *Barcikowska*. (Gr, 207)

Nazwisko lub imię i nazwisko stają się także podstawowymi formami grzecznościowymi w trakcie spełniania przez nauczyciela jego zawodowych obowiązków, m.in. w czasie sprawdzania obecności, oddawania prac pisemnych czy wzywania do odpowiedzi, np.:

- Sowa rozpoczął od prawej:
- *Zakrzewski*. *Albinówna*, *Madej*, *Janik*, *Skolimowska*. *Dorian*.
  - Podszedłem, wziąłem zeszyt i wróciłem na miejsce. (B, 32)
  - *Igor Jacyna*.
  - Igor wstał i kołysząc się podszedł do stolika. (B, 33)
  - *Maciej Łazanek*. *Wiktor Kowal*. *Maj Brodowicz*. Wystąpienie. (Gr, 237)

W sytuacji komunikacji lekcyjnej raczej rzadko znajduje swój wyraz łagodzenie dystansu i budowanie atmosfery nieoficjalności poprzez wprowadzanie w funkcji formuły adresatywnej zdrobniałej formy imienia czy innych poufątych zwrotów, np.:

- Dobrze – powiedział. – Usiądź, *Basiu*. Żeby mi to było po raz ostatni. (Gr, 65)
- Chyba dogadaliśmy się, *Maćku*. (Gr, 211)
- [...] Bo matematyka, *mój chłopcze*, to przede wszystkim nauka prawidłowego myślenia. (B, 34)

Nacechowane nieoficjalnością zwroty adresatywne, w tym zdrobniałe formy imienia, wyrażenie atrybutywne *moi drodzy*, zwrot *chłopcy* częściej obejmują swym zasięgiem szkolną komunikację pozalekcyjną czy też dydaktyczną, ale przekraczającą mury szkoły, np.:

- Uspokój się, *Maćku* – powiedział bardzo cicho profesor. (Gr, 212)
- Siadajcie, *chłopcy* – Sowa wykonał ramionami szeroki gest. (B, 192)

<sup>4</sup> Zwane różnorodnie, m.in. zwrotami czy formułami grzecznościowymi, konwencjonaliami, grzecznością językową, często stanowią przedmiot dociekań badaczy (zob. np. Marcjanik 1997, Ożóg 1990, Tomiczek 1983). B. Skowronek (1999, s. 115) w komunikacji dydaktycznej wyróżnia grzecznościowe akty autonomiczne (powitania, pożegnania, podziękowania, przeproszenia) oraz grzecznościową obudowę innych aktów, tj. zwroty adresatywne. Badacz odnotowuje schematyzację i skonwencjonalizowanie form grzecznościowych oraz ich ograniczenie do najbardziej typowych i neutralnych. Podkreśla, że niektóre z nich pełnią dodatkowe funkcje dydaktyczne (s. 178). Warto też dodać, że językowymi sposobami wyrażania grzeczności we współczesnej polskiej powieści dla młodzieży zajmowała się A. Nowakowska (1992, s. 63–70).



Zgromadzony materiał badawczy pozwala stwierdzić, że zwroty adresatywne w fikcyjnej komunikacji dydaktycznej są równie mocno ograniczone jak w rzeczywistości polskiej szkoły<sup>5</sup>. Wysoce konwencjonalne, podporządkowane zasadzie społecznej podrzędności są nadto sposoby zwracania się ucznia do nauczyciela. Ponieważ rolę nauczyciela przypisuje się częściej mężczyznom, stąd typową formułą etykietałną jest zwrot *panie profesorze*, np.:

– Co to było? – zapytał. – Brudnopis, *panie profesorze* – odpowiedział Igor drewnianym głosem. (B, 206)

– Starkiewicz, *panie profesorze* – powiedział Jasiński. (Gr, 208)

rzadko zaś *pani profesorko*, np.:

– Ja przecież nie usłyszałem podpowiedzi, *pani profesorko*. Właściwie Bartosz... (B, 73)

Kilka słów wypada także poświęcić takim grzecznościowym aktom mowy, jak powitania i pożegnania oraz podziękowania i przeproszenia. Okazuje się, że w fikcyjnej komunikacji dydaktycznej właściwie nie pojawia się szablonowe, powitalne *dzień dobry* czy pożegnalne *do widzenia*. Oficjalne *dzień dobry* odnotowano jedynie jako zwrot powitalny inicjujący sytuację komunikacyjną rozmowy w mieszkaniu nauczyciela:

– *Dzień dobry* – powiedział Igor. – My do pana profesora. (B, 192)

W rzeczywistej komunikacji lekcyjnej formuły powitalne i pożegnalne, na co wskazują badacze dyskursu edukacyjnego, stają się swoistymi delimitatorami początku lub końca lekcji (zob. np. Skowronek 1999, s. 116). Można więc przyjąć, że w powieściowej komunikacji dydaktycznej wszelkie informacje na temat ruchu, przestrzeni, cech prozodycznych służące jej inicjowaniu czy finalizowaniu zawarte w komentarzu narracyjnym, na co wskazują cytowane już przykłady, zastępują formułę powitalną czy pożegnalną. Ważną rolę w strukturze dialogów dydaktycznych odgrywają także akty podziękowań i przeprosiń, oparte wyłącznie na performatywnym *dziękuję* i *przepraszam*. Uczniowskie podziękowania dotyczą określonych sytuacji lekcyjnych, na przykład mogą być znakiem wdzięczności za wyrażenie zgody na nieodpytywanie, za pochwałę czy życziwe rady i wyjaśnienia, co ilustrują takie przykłady:

– Wróć na miejsce, pojutrze cię przepytam. –

– *Bardzo dziękuję*, panie profesorze. Gdyby nie choroba mamy... (B, 177)

– Z poprzedniej klasówki dostałeś trójkę z minusem, poprawa jest zadziwiająca.

– *Dziękuję*, panie profesorze! – Waldek uśmiechnął się aż po zęby trzonowe. – Staram się! (B, 35)

<sup>5</sup> B. Skowronek (1999, s. 178) podaje: „Użycie form adresatywnych w szkole ograniczone jest tylko do kilku podstawowych zwrotów oraz ich ewentualnych połączeń – decyduje o tym kategoria podrzędności, wynikająca z pełnienia ról społecznych [...]”.

W komunikacji lekcyjnej, jak dowodzi B. Skowronek (1999, s. 117–120), podziękowania nauczyciela pełnią raczej (w przeciwieństwie do nie budzącego wątpliwości aktu uczniowskiej wdzięczności) inne funkcje pragmatyczne, uwarunkowane wymogami oficjalnego dyskursu edukacyjnego. Nie oznacza to jednak, że w strukturze podziękowania nauczyciela zawsze realizuje się inny akt mowy. Dydaktyczna komunikacja pozalekcyjna może na przykład sprzyjać budowaniu autentycznych aktów wdzięczności nauczyciela względem ucznia. Tak dzieje się na przykład w przedstawionej przez A. Minkowskiego sytuacji pozalekcyjnej, w której nauczyciel dziękuje swojemu uczniowi za przysługę:

Podbiegł do Igora, chwycił go za ręce, potrząsnął nimi z radosnym rozmachem. – Jacyna, *dziękuję ci!* (B, 193)

Spojrzał na Igora i twarz znów mu się rozjaśniła. – *Dziękuję ci.* (B, 193)

Jeżeli chodzi o przeproszenia, mogą być one tak w zamierzeniu, realizacji, jak i w odbiorze aktami przeprosin za przewinienia, np.:

– *Przepraszam...* – wymamrotał Rys-Rudy. – *To ja przepraszam.* (B, 111)

Okruchy szkielec jaśniały w słońcu bijącym od okien.

– *Przepraszam* – Łukasz stał przed nim z pochyloną nisko głową. (B, 179)

lub jedynie konwencjonalnym grzecznościowym sposobem włączenia się do dialogu, np.:

– *Przepraszam panią* – powiedziałem – Bartosz na pewno nie chciał mi pomóc. (B, 74)

Z kolei akt przeprosin włożony w usta powieściowego nauczyciela może stać się wyrazem ironii i kpiny:

– *Bardzo cię przepraszam*, Jacyna, to zasadniczo zmienia postać rzeczy. Lekarz, oczywiście, nie musi myśleć. Wystarczy, aby znał anatomię, wykaz chorób i listę lekarstw. (B, 33–4)

Inne akty etykiety językowej właściwie nie pojawiają się w zgromadzonym materiale badawczym. Jako niezwykle rzadkie można jeszcze jedynie odnotować gratulacje (te w ogóle nie wystąpiły w dialogach lekcyjnych analizowanych przez B. Skowronka 1999, s. 132):

– *Brawo*, Dorian – powiedział – uratowałaś wynik. Teraz można już mówić o wygranym pojedynku. (B, 132)

Ogląd fikcyjnej komunikacji dydaktycznej pod kątem funkcjonujących w niej aktów mowy pozwala na sformułowanie kilku słów podsumowania.

1. Identyfikacji danego dialogu powieściowego jako dydaktycznego służą zarówno informacje metatekstowe, jak i same repliki bohaterów powieści. Komentarz metatekstowy zawiera nie tylko dane na temat ram czasowo-przestrzennych dyskursu edukacyjnego, ale także informacje na temat sygnałów rozpoczęcia i zakończenia

wskazujących na zjawiska ruchowe, zmiany odległości i efekty akustyczne, rozbudowywane nierzadko w formie charakterystyki wyglądu czy ubioru.

2. Metatekst odgrywa istotną rolę w nazywaniu wprost określonych typów aktów mowy, choć równie istotna jest analiza wypowiedzi literackich postaci.

3. Fikcyjny dialog dydaktyczny oparty jest na różnorodnych typach aktów mowy. Najistotniejszą rolę odgrywają stwierdzenia, zwłaszcza wyjaśnienia włożone w usta powieściowego nauczyciela i odpowiedzi przypisane powieściowym uczniom. Komunikacji dydaktycznej twórcy nadają nadto przede wszystkim dyrektywny charakter, znajdujący swój wyraz w wielości pytań i aktów imperatywnych nauczycieli. Nie brakuje również aktów etykiety językowej. Podporządkowane w wyrazisty sposób niesymetryczności ról społecznych odznaczają się oficjalnością i mieszczą się w tradycyjnym, konwencjonalnym zasobie formuł grzecznościowych. Wyraźnemu ograniczeniu podlegają akty zobowiązania – unika się raczej gróźb i ostrzeżeń, częściej zaś sięga się po uczniowskie przysięgi czy obietnice.

4. Fikcyjne edukacyjne akty mowy w oczywisty sposób podporządkowane zostają funkcjom, jakie pełni literatura dla dzieci i młodzieży. Akty orzekające nauczyciela służą głównie realizacji funkcji poznawczej, stanowią też okazję do przekazania treści o charakterze dydaktyczno-moralizatorskim. Z kolei bez wprowadzenia dyrektywnego czy grzecznościowego tonu trudno wyobrazić sobie budowanie szkolnej sytuacji komunikacyjnej i tym samym realizowanie wychowawczych zamierzeń.

5. Komunikacja dydaktyczna, zwłaszcza ta w sytuacji lekcyjnej, podlega w wysokim stopniu schematyzacji i zrytualizowaniu. Dialogi dydaktyczne w utworach powieściowych A. Minkowskiego z początku lat sześćdziesiątych zdają się pozostawać w mimetycznej relacji do realnej komunikacji dydaktycznej, także tej z końca lat dziewięćdziesiątych, opisaną przez B. Skowronka (1999).

### Bibliografia

- Kawka M. (1999), *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków
- Marcjanik M. (1997), *Polska grzeczność językowa*, Kielce
- Nowakowska A. (1992), *Językowe sposoby wyrażania grzeczności we współczesnej polskiej powieści dla młodzieży*, „Język a kultura”, t. 6: *Polska etykieta językowa*, pod red. J. Anusiewicza i M. Marcjanik, Wrocław
- Ożóg K. (1990), *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej*, Kraków
- Rittel T. (red.), (1996), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków
- Skowronek B. (1999), *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków
- Tomiczek E. (1983), *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego*, Wrocław
- Zdunkiewicz D. (1993), *Akty mowy*, [w:] *Współczesny język polski. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, pod red. J. Bartmińskiego, Wrocław