

Aneta MAJKOWSKA

Tekst ustny w dyskursie edukacyjnym

1. Pojęcie *dyskurs*

Za największego popularyzatora pojęcia *dyskurs* uważa się przedstawiciela nurtu anglojęzycznego T.A. van Dijk¹. Van Dijk podaje, że dyskurs to zdarzenie komunikacyjne, które odnosi się do języka mówionego oraz sposobów wypowiadania się, i wskazuje na jego trzy wymiary: użycie języka, przekazywanie idei oraz interakcję². W swoich pracach van Dijk³ rozwija koncepcje kontekstu jako składnika wiarygodności dyskursu. Kontekst w jego koncepcji należy pojmować jako formułowane przez uczestników dyskursu subiektywne właściwości sytuacji społecznych, które nazywa modelami mentalnymi. Właśnie te *modele kontekstu* kontrolują procesy produkcji i odbioru dyskursu; pisze „«doświadczenie» czy «bycie świadomym» zdarzenia komunikacyjnego, w którym się uczestniczy, stanowi właśnie to, co nazywamy *modelem kontekstu* lub *kontekstem*”⁴. Według van Dijka analiza dyskursu nie powinna ograniczać się do badania tekstu i rozmowy, ale powinna uwzględniać teorię kontekstu, a w szczególności wiedzę.

Główni przedstawiciele *francuskiej szkoły analizy dyskursu* zaprezentowali swoje najważniejsze osiągnięcia badawcze w „Langage” 117 (1995): *Les analyses du discours en France. Francuska szkoła analizy dyskursu* przeciwstawia

¹ T.A. van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*, przeł. G. Grochowski, Warszawa 2001; tegoż, *Contextual knowledge management in discourse production. A CDA perspective*, [in:] *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*, ed. by R. Wodak, P. Chilton, Amsterdam 2005, s. 71–100; tegoż, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, red. A. Jasińska-Kania i in., Warszawa 2006, s. 1020–1046; tegoż, *Kontekstualizacja w dyskursie parlamentarnym. Aznar, Irak i pragmatyka kłamania*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008, s. 215–244.

² Tenże, *Badania nad dyskursem...*, s. 1020–1021.

³ Tenże, *Contextual knowledge...*; tegoż, *Kontekstualizacja w dyskursie...*

⁴ Tenże, *Kontekstualizacja w dyskursie...*, s. 220.

dyskurs wypowiedzi (*énoncé*). Wypowiedź to ciąg zdań wytworzonych między dwiema przerwami komunikacyjnymi. Dyskurs natomiast to wypowiedź rozważana z punktu widzenia mechanizmów dyskursywnych. Wyodrębniając typologie formalne oraz typologie funkcjonalne, Maingueneau⁵ wyróżnia dyskurs narracyjny, dydaktyczny, prawniczy czy religijny. W późniejszych pracach⁶ badacz dzieli dyskursy na wypowiedzeniowe, komunikacyjne i sytuacyjne. Typy te oparte są – odpowiednio na relacji wypowiedzi do sytuacji wypowiedzeniowej – na funkcjach wypowiedzeniowych oraz na dystrybucji w określonych strefach życia społecznego, takich jak, np., szkoła, dom, itp.

Szerokie rozumienie dyskursu proponuje P. Ricoeur⁷. Jego zdaniem, jest to zdarzenie językowe tworzące tekst, który odnosi się do świata i przez strukturę wypowiedzi określa autora (samoreferencja). Każdy tekst jest dyskursem mającym charakter indywidualny i konkretne znaczenie.

Przyjmuję, że dyskurs edukacyjny to zdarzenie komunikacyjne towarzyszące porozumiewaniu się ucznia/studenta i nauczyciela (dyskurs oficjalny) lub uczniów/studentów między sobą (dyskurs nieoficjalny) w instytucji edukacyjnej, np. szkole lub uczelni. W efekcie powstaje tekst/wypowiedź (oficjalny/a i nieoficjalny/a), jako realizacja praktyk dyskursywnych, wybór dyskursu.

Istotną częścią analizy dyskursu jest zdefiniowanie i opis stosunków między badanym dyskursem a jego kontekstem. Dyskurs nigdy nie występuje odizolowany od świata społecznego, który go otacza, wręcz przeciwnie – sens dyskursu można zrozumieć tylko wtedy, gdy zrozumie się jego społeczno-kulturową sytuację komunikacyjną.

Kontekst globalny dyskursu to specyfika kultury, w której jest on wytwarzany. Każdy dyskurs można badać i interpretować jedynie na tle kultury, w której on funkcjonuje, dlatego najlepiej badać dyskursy wywodzące się z własnej kultury. Obok globalnego kontekstu kultury, dyskurs jest kształtowany także przez węższy, bardziej specyficzny kontekst sytuacyjny – związany z sytuacją społeczną. Należy w analizie dyskursu uwzględnić między innymi takie składniki kontekstu sytuacyjnego, jak: sytuację nadawczo-odbiorczą, interakcje, warunki czasoprzestrzenne oraz obszar komunikacji językowej.

Uczestnikami dyskursu edukacyjnego są uczniowie/studenci (młodzież) oraz nauczyciele. Młodzież to kategoria wiekowa jednostek będących w stadium przejściowym między dzieciństwem a dorosłością, zmierzająca w toku socjalizacji i rozwoju do osiągnięcia pełni dojrzałości⁸. Rola ucznia lub studenta wiąże się z formalnymi aspektami funkcjonowania systemu edukacyjnego i normami wiekowymi określonymi dla poszczególnych szczebli kształcenia. Nadawcą

⁵ D. Maingueneau, *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris 1987; tegoż, *L'énonciation philosophique comme institution discursive*, „Langages” 1995, no 119, s. 40–62.

⁶ Tenże, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris 1996.

⁷ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa 1989.

⁸ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2004.

w dyskursie edukacyjnym może być gimnazjalista (wiek między 13. i 16. r. ż.), licealista (wiek między 16. i 19. r. ż.) oraz student (wiek między 19. a 25. r. ż.). Uczestnikiem dyskursu edukacyjnego jest także nauczyciel. Jest to nadawca-profesjonalista przygotowany merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie oraz metodycznie do pełnienia swojej roli społecznej. Miejsce i czas w dyskursie są ściśle określone. Miejscem jest placówka oświatowa, np. szkoła lub uczelnia. Czas zależny jest od harmonogramu zajęć w szkole lub uczelni. Jednostka lekcyjna/ćwiczeniowa trwa w dyskursie edukacyjnym 45 minut, a wykładowa 90. Obszarem komunikacji jest edukacja. W ujęciu słownikowym edukacja to: wychowanie, głównie pod względem umysłowym; proces zdobywania wiedzy, umiejętności, najczęściej przewidzianych programem szkolnym, studiów; ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojętą oświatę⁹.

2. Tekst ustny w analizie dyskursu

Do analizy dyskursu wykorzystuje się zarówno teksty pisane, jak i mówione. Termin *tekst* jest pochodzenia łacińskiego. Łaciński *textus* to ‘tkanina, plecionka’, przenośnie ‘układ wyrazów’¹⁰. Spotykamy też bardziej szczegółowe objaśnienie: *texō, -ere, -texuī, -textum* – w znaczeniu właściwym ‘tkać’, przenośnie ‘splatać, układać, sklejać, wiązać, komponować’; *textūra, -ae* (od *texere*) – w znaczeniu właściwym ‘tkanie, tkanina’, przenośnie ‘spojenie, złączenie’; *textus, -ūs* (od *texere*) – w znaczeniu właściwym ‘tkanie, tkanina’, ale też ‘układ, wykład, kontekst (o mowach i innych utworach literackich)’¹¹. Pojęcie tekstu jest utożsamiane z pojęciem dyskursu¹², pojęcie dyskursu jest traktowane przy tym jako terminologiczna redundancja pojęcia tekstu¹³, dyskurs jest pojmowany jako zjawisko wstępne do opisu tekstu¹⁴, wreszcie postulowane jest całkowite oddzielenie tekstu od dyskursu¹⁵. Tekst może być pisany lub mówiony.

⁹ *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, Warszawa 1968, s. 157; *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, t. 1–2, Warszawa, t. 1, s. 226; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 64.

¹⁰ *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003, s. 595.

¹¹ *Słownik łacińsko-polski*, red. M. Plezia, t. 1–5, Warszawa 1979, s. 374–375.

¹² I. Bellert *O pewnym warunku spójności tekstu*, [w:] *O spójności tekstu. Praca zbiorowa*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław 1971, s. 47; R. Grzegorzczkowska, *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin 1998, s. 37–43.

¹³ B. Boniecka *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin 1999, s. 32.

¹⁴ J. Labocha *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole 1996, s. 49–53; A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 13–21, 61–66.

¹⁵ M. Kawka, *Dyskurs i tekst w świetle uwarunkowań konsytuacyjnych i kontekstualnych*, „*Polonica*” 1998, nr 19, s. 31–40.

W analizie dyskursu tekst pisany może stanowić np. prasa publicystyczna, religijna czy polityczna. Zdobycie go nie wymaga większych trudności i nakładów. Inaczej jest w przypadku tekstu ustnego, który stanowi podstawę analizy dyskursu mówionego. Podstawę materiałową w dyskursie mówionym stanowią rzeczywiste wypowiedzi jego uczestników nagrane na płyty DVD. Nagrania powinny być sporządzane przy użyciu profesjonalnego sprzętu. Pod uwagę należy brać wyłącznie rzeczywiste teksty, które pojawiają się w dyskursie. W analizie można uwzględnić zarówno oficjalne, jak i nieoficjalnych wypowiedzi. Przeprowadzenie badań dyskursu ustnego, mówionego, wymaga ogarnięcia całej struktury każdej wypowiedzi, a w jej obrębie przyjrzenia się samej substancji dźwiękowej, w tym jej właściwościom akustycznym, które także są przekazywaniem komunikatu (ewentualna ocena ich skuteczności), oraz wydobycie ważnych elementów kodów towarzyszących (mimiczności i gestyczności).

Istotnym problemem w badaniu dyskursu ustnego jest wewnętrzna segmentacja wypowiedzi na podstawowe jednostki. W tym celu poddaje się obserwacji następujące elementy: pauzy, intonacje oraz struktury tematyczno-rematyczne. W odniesieniu do tych ustaleń wyodrębnia się w analizowanym dyskursie podstawową jednostkę – jednostkę semantyczno-komunikacyjną. W wyniku takiej segmentacji tekstów ustnych uzyskuje się jednostki formalnie uporządkowane, mieszczące się w typowej strukturze tematyczno-rematycznej z ewentualnym błędem stylistycznym, składniowym lub wykojeniem spowodowanym mówionym charakterem wypowiedzi. Jako granice jednostki komunikacyjnej przyjmuje się jej zrozumienie. Trzy lipskie germanistki Ula Fix, Hannelore Poethe i Gabriele Yos¹⁶ zwracają uwagę na właściwości szeroko ujmowanej komunikacji ustnej, do której zaliczają sytuacyjność, interakcyjność, spontaniczność i emocjonalność i środki ich realizacji: prozodyczne, składniowe, delimitacyjne i leksykalne. Autorki zaliczają do komunikacji ustnej nie tylko porozumiewanie się *face to face*, ale także teksty przygotowane pisemnie i wygłoszone.

Teksty zarówno pisemne, jak i ustne powinny być wyekscerpowane do badań w całości, choć niekiedy poddaje się analizie kilka akapitów z obszernej wypowiedzi. Niezmiernie istotny jest w tego typu analizie cały werbalny kontekst sytuacyjny wypowiedzi. Należy odnotować także materiały, które poprzedzają analizowaną wypowiedź oraz te, które po niej następują. Teksty należy analizować w prawdziwej kolejności i sekwencji czasowej. To oznacza, że podczas analizy szczególną uwagę należy zwracać na kolejność wątków, motywów, tematów i środków wyrazu. Jaka jest ich rzeczywista kolejność i w jakich odstępach po sobie następują.

Zainteresowanie tekstem przejawia się nie tylko w kontekście opisu tego obiektu czy opisu relacji tekst–dyskurs, ale również w badaniach nad regulacyj-

¹⁶ U. Fix, H. Poethe, G. Yos, *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Frankfurt 2001.

na funkcją tekstów¹⁷ i rolą tekstów w mediach¹⁸. Tekst jest też przedmiotem zainteresowania pedagogiki¹⁹, socjolingwistyki i psycholingwistyki²⁰. Widoczne jest także u schyłku XX w. i na początku XXI w. zainteresowanie w badaniach analizą statystyczną²¹.

a. Cechy tekstu ustnego w dyskursie edukacyjnym związane z modelem komunikacyjnym – sytuacyjność i somatyczność

Istotną cechą tekstów ustnych jest ich osadzenie w sytuacji komunikacyjnej (kontekście sytuacyjnym). Wypowiedź ustna jest realizowana przez kogoś, w określonym miejscu i czasie. Nieodzownymi parametrami są: kategoria osoby, miejsca i czasu. Bez ich uwzględnienia wypowiedź nie jest zrozumiała. Nadawcą tekstów ustnych w dyskursie edukacyjnym jest nauczyciel, (wykładowca), student, uczeń. Teksty ustne są zaadresowane do odbiorcy zbiorowego. Kategoria osoby pełni w tego typu tekstach funkcję szczególną. Jest wyrażona przez zaimek osobowe (również dzierżawcze i wskazujące), czasowniki (w różnych czasach i trybach), a także przez rozmaite rodzaje nominacji i deskrypcji określonych. Kształtuje specyficzną więź pomiędzy nadawcą a odbiorcą (inkluzywne *my*); służy budowaniu autorytetu nadawcy przy jednoczesnym docenieniu odbiorcy.

W dyskursie edukacyjnym oficjalnym poprzez tekst ustny wykorzystuje się interakcje adresatywne oraz interpersonalne. Stosowane przez nadawcę formuły powitań audytorium są najczęściej wsparte kontaktem wzrokowym, polegającym na ogarnięciu wszystkich wzrokiem, oraz wzmocnione ukłonem głową. Nadawca zazwyczaj nawiązuje kontakt z audytorium poprzez zwroty grzecznościowe mówiące o zadowoleniu z kontaktu, np. *Z przyjemnością mogę z Państwem porozmawiać na temat...*; *Cieszę się, że mogę z Państwem porozmawiać o...* W trakcie realizacji tekstu ustnego mówca grzecznościowo podtrzymuje kontakt z audytorium. Służą do tego formy adresatywne, będące zazwyczaj modyfikacjami inicjalnej formy adresatywnej, np. *Szanowni Państwo*; *Proszę pamiętać także o tym...*; *Jestem gotów z Państwem podyskutować o...*

Nadawca w celu współpracy świadczącej o partnerskim stosunku z milczącym z reguły audytorium stosuje tzw. formy dialogiczne. Są to „naśladowe”

¹⁷ M. Čechová, *K regulativni a operativni funkci komunikátů*, [w:] *Regulacyjna funkcja tekstów*, red. K. Michalewski, Łódź 2000, s. 5–10; K. Michalewski, *Funkcja form czasownikowych w tekstach regulacyjnych*, [w:] *Regulacyjna funkcja tekstów*, s. 25–33.

¹⁸ *Tekst w mediach*, red. K. Michalewski, Łódź 2002.

¹⁹ J. Nocoń, *Strategie interakcyjne w dyskursie dydaktycznym (na przykładzie podręcznika szkolnego)*, [w:] *Style konwersacyjne*, red. B. Witosz, Katowice 2006; J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009.

²⁰ A. McCabe *Zdania w połączeniach – tekst i dyskurs*, przeł. J. Bobryk i inni, [w:] *Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, Gdańsk 2005, s. 299–332.

²¹ A. Pawłowski, *Metody kwantytatywne w sekwencyjnej analizie tekstu*, Warszawa 2001, s. 34–38; J. Woronczak, *O statystycznym określeniu spójności tekstu*, [w:] *Semantyka tekstu i języka*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław 1976, s. 165–173.

dialog formy gramatyczne liczby mnogiej, np. *Pamiętajmy, proszę, o...; Przypomnijmy informacje z poprzedniego wykładu...*

Zakończenie tekstu ustnego również wzbogacone jest o formuły grzecznościowe. Nadawca dziękuje za uwagę oraz prosi o uczestnictwo w następnym spotkaniu, np. *Dziękuję Państwu za uwagę; Liczę na Państwa obecność w następnym naszym spotkaniu.*

Obok komunikacji werbalnej nadawcy tekstu ustnego w dyskursie edukacyjnym posługują się także komunikacją niewerbalną, przede wszystkim gestami. Gesty spełniają istotną rolę w tworzeniu spójnego i czytelnego komunikatu oraz, a może przede wszystkim, przekazują znaczenia. Skracają i ułatwiają przekaz, dzięki nim komunikacja staje się bardziej płynna i oszczędna. Przekazują znaczenia i ekspresję i czynią to równie dobrze jak słowa. Gesty nie są kombinatoryczne. Dwa gesty wykonane razem nie łączą się tak, by utworzyć jakiś większy, bardziej złożony gest. Nie da się wyróżnić struktury hierarchicznej gestów składającej się z innych gestów. Ta cecha „niekombinatoryczności” kontrastuje z hierarchiczną strukturą języka. W przypadku zdań, jednostki niższego rzędu łączą się, aby tworzyć jednostki wyższego rzędu. W przypadku gestów – każdy symbol całkowicie wyraża swoje znaczenie. Najczęściej na jedno zdanie przypada jeden gest, lecz czasem może pojawić się ich więcej. W literaturze można zaobserwować wiele różnych klasyfikacji sygnałów niewerbalnych, w których stosuje się odmienne kryteria i którym przyświecają odmienne cele. Istnieje klasyfikacja funkcjonalna, czyli podział ze względu na zadania komunikacyjne, jakie sygnały te mają wykonywać, oraz klasyfikacja instrumentalna, ze względu na sposób, w jaki stawiane im zadania wykonują.

Ze względu na podział funkcjonalny wyróżnia się znaki: syntaktyczne – służące organizacji pojedynczych wypowiedzi i ich sekwencji (przerwy, akcentacja, ruch ręki oddzielający części zdania, wybijanie rytmu ręką) oraz koordynacji tempa mówienia i stanu emocjonalnego obu rozmówców; semantyczne – mające przekład w postaci wyrażen językowych (np. pogrożenie palcem, zamiast słów *nie wolno*; puknięcie palcem w czoło, zamiast słów *jesteś głupi*), a także precyzujące lub zmieniające znaczenie wypowiedzianych słów, na przykład mrugnięcie okiem, oznaczające, że czegoś nie powiedziano na serio; pragmatyczne – wyrażające stany psychiczne, np. śmiech, stosunek do rozmówcy, np. przytulenie lub odepchnięcie, i stosunek do wypowiedzianych przez niego słów, np. potakiwanie, a także przynależność grupową, np. emblemat w klapie marynarki; regulacyjne – związane z ogólną organizacją konwersacji, jak sygnały zakończenia danej wypowiedzi (np. przez intonację opadającą) albo całej wymiany (np. przez wskazanie na zegarek), sygnały przekazania głosu (np. przez wypowiedź z intonacją pytania), sygnały chęci przejścia głosu (pewne ruchy rąk i tułowia, otwarcie ust) itp.

Inny podział funkcjonalny zaproponowany przez Ekmana²² dzieli znaki niewerbalne na pięć grup. Emblematy – mające dość precyzyjnie zdefiniowane znaczenie. Zastępują one określone słowa i frazy, wyrażają konkretne emocje i postawy. Przykładem jest wzruszenie ramion jako odpowiednik *nie mam pojęcia* albo *nic mnie to nie obchodzi*. Emblematy bywają też nazywane znakami autonomicznymi. Ilustratory – służące do uzupełniania treści wypowiedzianych słów. Najczęściej wykonuje się je rękami, np. w celu zasygnalizowania wielkości, odległości i kierunku, ale używa się tu również mimiki i kanału wokalnego, aby np. podkreślić wagę pewnego słowa. Regulatory – organizujące całość sytuacji komunikacyjnej, a więc takie sygnały, jak tempo mówienia, przerwy, intonacja pytająca lub kończąca frazę, wzrokowe sygnały zamiaru przejścia inicjatywy w dialogu lub odwrotnie – chęci przekazania głosu komuś z pozostałych uczestników konwersacji i tym podobne. Manipulatory – nazywane też adaptatorami, zapewniające (przynajmniej pozornie) większy komfort danej osobie, np. zmiana pozycji na krześle, oparcie się o ścianę, założenie nogi na nogę. Należą tu także ruchy, takie jak pocieranie jednej części ciała o drugą, przedstawianie przedmiotów na stole itp.; wskaźniki uczuć – przekazujące odbiorcy aktualny stan ducha nadawcy. Są to ekspresje emocji, wyrażane głównie twarzą, parająkiem, tonem głosu i pozycją ciała.

Zbigniew Nęcki²³ zebrał grupy znaków pojawiające się w większości podziałów instrumentalnych i sporządził listę zawierającą dziesięć typów sygnałów: gesty – ruchy głowy, rąk, nóg, tułowia; mimika – to, co wpływa na ogólny wyraz twarzy, np. układ ust, brwi, zmarszczenie czoła; dotyk – głaskanie, obejmowanie, odpychanie itp.; prezentacja – ubiór i rekwizyty, fryzura, makijaż; parajątek – dźwięki niebędące słowami: chrząknięcia, westchnienia, śmiech, gwizd itp.; sposób mówienia – szybkość wypowiedzania słów, przerwy, intonacja; sposób patrzenia – kierunek spojrzenia, długość kontaktu wzrokowego; dystans – odległość fizyczna między rozmówcami; układ ciała – sposób siedzenia i stania, stopień napięcia mięśni, pozycja otwarta, zamknięta, układ otoczenia – umeblowanie, obrazy, sposób rozłożenia dokumentów na biurku itp.

Gesty nie tylko przekazują znaczenia, ale spełniają istotną rolę w tworzeniu spójnego i czytelnego przekazu. Dzięki nim komunikacja staje się bardziej płynna i oszczędna. Gesty dostarczają także informacji o wypowiadających się osobach, ich postawie wobec tego, co mówią, i o ich związku z ludźmi, do których adresują swoje wypowiedzi. Znaki niewerbalne wraz z mową tworzą zintegrowany komunikat.

²² *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk 2002.

²³ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.

b. Cechy tekstu ustnego w dyskursie edukacyjnym związane z nośnikiem substancjalnym – dźwiękiem to segmentacja i spójność

Tekst ustny jest wyraźnie segmentowany subkodem prozodycznym. Kontur neutralny, czyli progredienca, jest charakterystyczny dla wypowiedzi informacyjnych. Nie zawiera żadnych szczególnych wyróżnień i charakteryzuje się brakiem silnego spadku lub wzniesienia wysokości tonu podstawowego w obrębie ostatniego wyrazu zdania. Wzniesienie tonu podstawowego, czyli antykadencja, może być wyrażone na końcu wypowiedzi w przypadku zdań poszukujących informacji, czyli pytań. Natomiast akty modalne odznaczają się w początkowej fazie wzniesieniem konturu intonacyjnego, natomiast w kolejnej – stopniowym obniżeniem, czyli kadencją: *ogromny wpływ na moją decyzję bycia nauczycielem miała moja wychowawczyni w szkole podstawowej. → Była ona dla mnie idealnym wzorem pedagoga i wychowawcy, który poświęca swojej pracy, całą swoją duszę. → Czy ideały, które spotykamy w naszym życiu, aż tak bardzo zmieniają je i wywierają na nas wpływ?* ↗

Szczególny typ intonacji w tekstach ustnych o charakterze informacyjnym pojawia się w przypadku wyliczeń. Tego typu wypowiedzi są wielofrazowe, zawsze wspomagane gestycznością. Ich intonacja wiąże się z prozodią większych jednostek suprasegmentalnych, np. *Po pierwsze [...] ↗, po drugie [...] ↗, po trzecie [...] ↗*

Na szczególną uwagę w zakresie spójności tekstu zasługują w tekstach rozmaite typy powtórzeń. Werbalne repetycje uwypuklają główne argumenty przekazywanych treści. Zgodnie z Arystotelesowską zasadą powtarzania, kilkakrotnie zdublowana myśl jest łatwiejsza do zrozumienia i zapamiętania. Powtarzanie służy też przekonywaniu. Można tu wyróżnić powtórzenia kontaktowe i dystansyjne. Bardzo często wyraz i jego powtórzenie są użyte w pozycji finalnej jednej wypowiedzi i pozycji inicjalnej następnej. W klasycznej retoryce typ powtórzenia w kontakcie to *anadiploza*: *uważam, że **człowiek** zły to taki **człowiek**, który poddaje się zagrożeniom we współczesnym świecie. Jest to **człowiek**, który w pogoni za pieniądzem łamie prawo. Ale, czy **człowieka** z tego trzeba przekreślić?*

Mechanizm enumeracji, czyli koordynujących nagromadzeń, w kontakcie przyczynia się do porządkowania treści, np. *ludzie **po pierwsze** łamią kodeksy moralne, **po drugie** dopuszczają się występnych kroków, **po trzecie** nie przestrzegają przepisów, ponieważ uważają je za nieważne i niepotrzebne.*

W przypadku synonimii nagromadzenie słów i wyrażen identycznych znaczeniowo daje amplifikację. Amplifikacja (*amplificatio, auxesis*) jest metodą podkreślania, uwypuklania, wyjaskrawiania, wyolbrzymiania treści²⁴. Techniki amplifikacyjne służą w analizowanym dyskursie powiększaniu tematu, wzruszaniu. Amplifikacja jest tu wyraźnie zjawiskiem emocjonalnym. W przypadku synonimii mamy do czynienia z rozluźnieniem formy słowa. Rozluźniona ekwiwa-

²⁴ H. Lausberg, *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, Bydgoszcz 2002, s. 144.

lencja odnośnie do formy słowa opiera się na użyciu w repetycji innego słowa, pozostającego w synonimicznym związku. Obserwujemy uwydatnianie myśli za pomocą szeregu bliskoznacznych wyrażen: *nauczyciel powinien starać się swym postępowaniem udzielać wskazówek, prawdziwy pedagog powinien pomagać poszukiwać swoim uczniom odpowiedzi na najtrudniejsze pytania.*

Elipsa (detrakcja suspensywna – zawieszona, suspensja) stosowana jest najczęściej automatycznie. Polega na opuszczeniu słowa, które może być łatwo od-szukane w kontekście przez odbiorcę i w ten sposób uwydatnione: *na języku angielskim poszukiwaliśmy dobrych rozwiązań i wskazówek na przyszłość, angielski pozwala nam zrozumieć wiele współczesnych, uniwersalnych prawd.*

Wyrazy uwypuklające treść poddane są też aksjologizacji. Wyeksponowane wartościowanie²⁵ i związane z nim ocenianie jest przynależne wielu leksemom w dyskursie edukacyjnym: *szukamy wokół siebie ludzi, którzy są nośnikami określonych cech: kochająca matka, solidny ojciec, wytrwały w dążeniu do sportowego rekordu zawodnik.*

W dyskursie edukacyjnym pojawia się także we frazach rzeczownikowych użycie pronominalne zaimka, np. *jest jeszcze kilka innych spraw, o których chciałbym przypomnieć. Mam nadzieję, że niektóre spośród nich już niedługo zostaną rozwiązane.*

W analizowanych wypowiedziach spotykamy także prosentencjalne użycie zaimków anaforycznych, a więc zjawisko nawiązywania zaimka do całego poprzedniego zdania, większej jego części lub do kilkuzdaniowego fragmentu tekstowego. Antecedensem może być całe zdanie. Wykładnikiem prosentencjalizacji jest przede wszystkim zaimek *to*²⁶: *jak długo potrwa ta okrutna walka, to jest oblicze zła. Z pewnością odpowiedzialność nie jest czymś, co można nabyć, to ta część sumienia [...], to pewna świadomość konsekwencji, to obowiązek [...].* Do wykładników prosentencjalizacji należy też zaimek wskazujący *dlatego*. Prosentencjalne zastosowanie tych zaimków ilustruje przykład: *jako chrześcijanin wierzę, że człowiek został stworzony na podobieństwo Boga, dlatego jest dobry, szlachetny i miłosierny.* Rolę substytutu rzeczownika pełnią również zaimki względne typu *który*: *każdy człowiek powinien wierzyć, iż odpowiedzialność to bardzo ważna wartość w życiu każdego człowieka, o której powinniśmy pamiętać, podejmując różne działania.* Zaimki anaforyczne są pronominalnymi i pro-

²⁵ J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992; tejże, *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, „Poradnik Językowy” 1996, z. 2, s. 69–78; tejże, *O elementach ocen w strukturze znaczeniowej wyrazów*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1984, z. 40, s. 121–128; K. Sicińska, *O sposobach wartościowania w tekstach o funkcji nakłaniającej (na przykładzie tekstów politycznych)*, „Acta Universitatis Lodziensis”. Folia Linguistica 39, 1999, s. 103–123.

²⁶ Na wskaźnik prosentencjalny *to* zwraca uwagę Krystyna Pisarkowa. Postuluje „uznać zaimek *to* za jednostkę autonomiczną syntaktycznie i leksykalnie, a nie widzieć w nim tylko neutralny wariant zaimka przymiotnego *ten*” (K. Pisarkowa, *Funkcje składniowe polskich zaimków odmiennych*, Wrocław 1969).

sentencjalnymi wykładnikami wyrażania treści. Wypowiedzenie z zaimkiem odsyłającym do wcześniejszej struktury pełnoznaczej jest gramatycznie i treściowo od tej struktury zależne. Zaimki spajają wypowiedzenia, ale też identyfikują struktury pełniejsze treściowo, mianowicie pozwalają utrzymać w pamięci bieżącej treści tych wyrażen. Identyfikują i kondensują struktury. W ten sposób wpływają na ekonomię przekazu treści. Zaimki chronią komunikat przed redundancją powtórzeń. W analizowanych tekstach spajają sąsiednie wypowiedzenia zlokalizowane w jednym akapicie. Są również środkiem więzi międzyakapitowej. W systemie odniesień wewnątrztekstowych zaimkom przypada kluczowa rola.

**c. Cechy tekstu ustnego w dyskursie edukacyjnym
związane z komponentem werbalnym – poziom organizacji tekstu
oraz poziom składniowy, fonetyczny i leksykalny**

Do wyznaczników organizacji tekstu zaliczyć należy modulanty, a tu: walo-rызanty, sytuanty i afekstanty, np. *tylko z miłości do drugiego człowieka mogą wyrastać takie wartości, jak przyjaźń, szacunek, poświęcenie*.

Na osobną uwagę zasługują w tekstach wyznaczniki organizacji tekstu o charakterze mentalnościowym. Wywołują one specyficzny dystans między nadawcą tekstu a jego odbiorcą, np. *pamiętajcie proszę o [...], proszę zapamiętać sobie [...], informacja moja służy temu, abyście ją zapamiętali*.

Wśród wyznaczników organizacji tekstu wymienić należy te, które sterują tematem oraz są sygnałami następstwa porządku logicznego, wskazujące na pozostałe równorzędne fragmenty tekstu, typu: *i w ogóle, i inni*, oraz wyodrębniające inny tekst, typu: *powołać się muszę...*, *według X*, lub zaznaczające ostatni fragment tekstu, typu: *reasumując, na koniec: **Jeśli chodzi o aspekt czysto woj-skowy dotyczący zwiększenia naszego kontyngentu w Afganistanie, chciałbym...***

Z poziomu składniowego w budowaniu tekstów ustnych w dyskursie edukacyjnym szczególnie często jest wykorzystywana grupa nominalna. Grupa nominalna to konstrukcja składniowa o określonej rozbudowie linearnej i strukturalnej, której centrum stanowi rzeczownik lub zaimek rzeczowny²⁷: *godność osobista, mądrość intelektualna, gotowość do działania, poświęcenie dla innych, poszanowanie życia ludzkiego*.

Składnik nadrzędny (podstawa, centrum) to element warunkujący istnienie grupy nominalnej, w przeciwieństwie do jej składnika podrzędnego (akcesorycznego), czyli elementu dodatkowego, fakultatywnego. Nadrzędny dla konstrukcji imiennej jest taki składnik, do którego można ją zredukować i który reprezentuje ją na zewnątrz, tzn. w stosunku do innych struktur. Struktura grupy nominalnej jest związana z typem reprezentanta, od niego zależy liczba i jakość składników podrzędnych. Składnik nadrzędny grupy nominalnej w tekstach ust-

²⁷ A. Majkowska, *Struktura składniowa grupy nominalnej współczesnej polszczyzny oficjalnej i nieoficjalnej*, Kraków 2007.

nych w dyskursie edukacyjnym jest wyrażony rzeczownikiem: *wycieczka w teren, prezentacja szkolna, największa cnota, miłość do ojczyzny, duża naiwność*.

Kolejny składnik nadrzędny w grupach nominalnych to rzeczowniki odczasownikowe: *odpowiednie traktowanie drugiego człowieka, poświęcenie dla innych, zrozumienie dla skrzywdzonych*.

Klasyfikacja określeń rzeczownika – składników podrzędnych²⁸ dała podstawę do wyróżnienia w tekstach ustnych następujących typów: przymiotnikowe, rzeczownikowe, przyimkowe oraz grupy przymiotnikowe²⁹, rzeczownikowe, przyimkowe i zdania zależne.

Szczegółowa analiza tekstów dyskursu edukacyjnego wykazuje stosunkowo częste wykorzystanie leksemów przymiotnikowych w roli składników podrzędnych: *odporność psychofizyczna, wartości moralne, moje zadania, wyróżniająca postawa, pierwsze potrzeby*.

Składniki rzeczownikowe to określenia podstawy, które są wyrażone: rzeczownikami w tym samym przypadku co podstawa; rzeczownikami w przypadku zależnym; rzeczownikami odczasownikowymi; zaimkami *jego, jej, ich*, oraz wyrażenie przyimkowe w dopełniaczu, bierniku, narzędniku i miejscowniku. Oto przykłady: *uczeń Jan Kowalski, umiejętność słuchania, gotowość do działania, jego zdolności*.

²⁸ Zróżnicowanie semantyczne i syntaktyczne określeń rzeczownika zmusza do wydzielenia w składni tradycyjnej wśród nich kilku grup strukturalnych (Z. Klemensiewicz, *Zarys składni polskiej*, Warszawa 1957, s. 56–65; S. Jodłowski, *Podstawy składni polskiej*, wyd. 2, Warszawa 1977, s. 85–91). Z. Klemensiewicz proponuje podział na: a) przydawki właściwościowe; b) przydawki niewłaściwościowe. Do pierwszej grupy należą określenia cech przedmiotów. Najczęściej są nimi właściwości, czyli „te cechy przedmiotu, dzięki którym w jego budowie, wyglądzie, istocie, zachowaniu, użyciu itp. jest coś swoistego, wskutek czego można go odróżnić od innych przedmiotów zresztą podobnych” (Z. Klemensiewicz, *Zarys...*, s. 56). Pozostałą grupę stanowią przydawki, które nie charakteryzują rzeczownika, lecz oznaczają przedmiot czynności, sprawcę czynności lub okoliczność, w jakiej przebiega dana czynność. Określenia te to najczęściej rzeczowniki odczasownikowe oraz odprzymiotnikowe, np. *służba ojczyźnie, chodzenie ulicami, choroba ojca*. Interesujące nas przymiotniki jakościowe i relacyjne należą do typów przydawki właściwościowej, wśród których autor wyróżnia: przydawkę charakteryzującą, np. *młody mężczyzna*; przydawkę przynależnościową, np. *łódzie rybackie*; przydawkę wyodrębniającą, np. *porzucenie obowiązku*; przydawkę ilościową, np. *poprzednia rozmowa*; przydawkę imiesłowową, np. *czytający chłopiec*. S. Jodłowski (tegoż, *Podstawy...*, s. 85–90) wprowadza następujące typy formalne przydawek: przymiotne, np. *stołówka akademicka*; rzeczowne, np. *król Kazimierz, reszta towarzystwa*; przyimkowe, np. *klatka z królikami*; przysłówkowe, np. *chodzenie daleko*; bezokolicznikowe, np. *pora działać*; w konstrukcjach zleksykalizowanych, np. *coś welnianego*, oraz skupienia wyrazowe, np. *wiadomość o przejściu na emeryturę*. Natomiast kryterium znaczeniowe daje podstawę do wyodrębnienia przydawek: wyodrębniająca, np. *turyści karmiący gołębie*; dopowiadająca, np. *weszła nowa osoba, przystojna i młoda* (tamże, s. 90–91).

²⁹ Do grupy leksemów przymiotnikowych badacze zaliczają: przymiotniki właściwe; liczebniki porządkowe, mnożne i wielorakie; imiesłowy przymiotnikowe; zaimki przymiotne; a niekiedy także, tzw. przysłówki odprzymiotnikowe typu *dobrze, wysoko*.

Składnikiem podrzędnym w grupie nominalnej jest również imiesłów odmienny. Odczasownikowe pochodzenie imiesłówów odmiennych i dziedziczenie po podstawach niektórych kategorii morfologicznych i składniowych dało imiesłom odmiennym możliwości przyłączania wielu elementów rozbudowujących grupę. Powstaje wówczas wieloelementowa, rozbudowana grupa przymiotnikowa, której reprezentantem jest imiesłów przymiotnikowy. Rozbudowana grupa przymiotnikowa jest dodatkowo rozwijana przez: formy przysłówkowe, grupę nominalną, grupy przyimkowe oraz zdania zależne³⁰.

Składnikiem podrzędnym jest także rozbudowana grupa nominalna. Reprezentant składnika podrzędnego – rzeczownik jest rozwijany przez składniki: przymiotnikowe, rzeczownikowe, przyimkowe, grupę rzeczownikową oraz zdanie zależne: *umiejętności **śluchania i rozumienia potrzeb drugiego człowieka***.

Rozwinięciem rzeczownikowego centrum może być zdanie zależne. Zdanie zależne jest podporządkowane składniowo określanemu rzeczownikowi i pełni w stosunku do niego funkcję atrybutywną: *razem szukamy wokół siebie ludzi, **którzy są nośnikami określonych cech***.

W tekstach ustnych w dyskursie edukacyjnym, szczególnie tych, które mają charakter spontaniczny, tworzonych *ad hoc*, można zauważyć zmiany o charakterze fonetyczno-fonologicznym. Istnieje naturalna tendencja do „ekonomizacji” ruchów artykulacyjnych, w wyniku czego granice między głoskami stają się mniej wyraźne, „przenikają” jedna w drugą. Stąd jedna głoska w mniejszym lub większym stopniu posiada niektóre cechy głoski poprzedzającej i następującej. Zjawisko to nazywane koartykulacją szczególnie zaznacza się w tekstach ustnych. Koartykulacja jest zjawiskiem, podczas którego następuje nakładanie się ruchów artykulacyjnych właściwych dla sąsiadujących ze sobą głosek. W tekstach zaznaczają się upodobnienia, substytucje oraz uproszczenia wymowy. Teksty obfitują także w wyznaczniki specyfiki realizacji: pauzy wypełnione dźwiękiem, falstarty, przerwania i anakoluty.

Analiza grup spółgłoskowych w tekstach w dyskursie edukacyjnym wykazuje liczne zmiany jakościowe i ilościowe. Polegają one na upodobnieniach substytucjach i uproszczeniach w grupach konsonantycznych. Upodobnienia, czyli adaptacje głoski do jej fonetycznego otoczenia, dotyczą dźwięczności głosek, np. *potczas* [podczas], miejsca artykulacji, np. *poczebuje* [potrzebuje] oraz sposobu artykulacji, np. w *chacce* [w chatce]. Substytucje dotyczą zamiany jednego fonemu przez inny, np. *czeba*, *wyczymałość*, *mjejszy* [trzeba, wytrzymałość, mniejszy]. Uproszczenia wymowy, czyli redukcje jednego z elementów grupy

³⁰ A. Majkowska, *Analiza grup nominalnych z centrum rzeczownikowym w języku mówionym*, [w:] *Okraj a stred v jazyce a literature. Sbornik z mezinarodni konference*, red. M. Čechová, D. Moldanová, Z. Mileroová, Usti nad Labem 2003, s. 234–244; tejże, *Układ linearny składników rozbudowanej grupy przymiotnikowej w polszczyźnie mówionej*, „Prace Filologiczne”, t. 49, Warszawa 2004, s. 347–355; A. Majkowska, G. Majkowski, *Komunikacja werbalna w aglomeracji miejskiej*, Częstochowa 2008.

spółgłoskowej, pojawiają się stosunkowo często, szczególnie w wypowiedziach mniej starannych, np. *wszyskie, sześ, piersze, poszet, met* [wszystkie, sześć, pierwsze, poszedł, metr], i podobnie – osłabienia jednego z elementów grupy konsonantycznej, np. *Piot, młoczsa, wszysko* [Piotr, młodsza, wszystko].

W przekazywaniu treści przez nadawcę pomocne mogą okazać się także pauzy. Służą temu pauzy niewypełnione, tzw. milczenie (krótkie, długie), pauzy częściowo wypełnione, np. gestem, mimiką, oraz pauzy wypełnione, np. dźwiękami nieartykułowanymi typu *chrząknięcia, cmoknięcia*, dźwiękami artykułowanymi typu *yyy, mh, aha*, czy jednostkami leksykalnymi fatycznymi typu *proszę państwa*, powtórzeniami typu *pamiętajcie, pamiętajcie o kwestii podstawowej...*, apostrofami typu *nie daj Boże*. Falstarty to świadoma rezygnacja z kontynuacji struktury wypowiedzi w wyniku znalezienia formy przekazu bardziej odpowiedniej dla wyrażenia zamierzonej treści, niż rozpoczęta. Natomiast przerwanie następuje wówczas, gdy mówiący rezygnuje z kontynuowania rozpoczętej wypowiedzi.

Anakolutem nazywane jest naruszenie reguł gramatycznych łączenia wyrazów. Zjawisko to powstaje, gdy mówiący – rozpoczynając jeden ciąg – płynnie przechodzi do realizacji drugiego.

Źródłem wzorca komunikacyjnego był kiedyś dla uczestników dyskursu edukacyjnego język wybitnych pisarzy. Rozwój kultury popularnej i masowej oraz mediów, preferencje dla kultury ikonicznej kosztem kultury werbalnej sprawił pojawienie się w komunikacji edukacyjnej trzeciego centrum – komunikacji pośredniej, która sytuuje się między komunikacją tzw. wysoką a komunikacją powszechną. Odmiana artystyczna straciła dziś swoją dominującą pozycję, na rzecz komunikacji pośredniej, tzw. massmedialnej, na którą oddziałują mechanizmy rynkowe oraz tendencje obniżające rangę kultury wysokiej. Pojawienie się reklamy, rewolucja informatyczna, konsumpcjonizm oraz zjawisko szeroko pojętego postmodernizmu i związanej z nim amerykanizacji języka wykształciły nową odmianę komunikacji w dyskursie edukacyjnym. W języku jego uczestników obserwujemy zjawiska wcześniej niespotykane, a nawet niewyobrażalne³¹. Demokratyzacja stwarza równe szanse powodzenia, usuwając na drugi plan tradycyjne kryteria dobrego smaku w dążeniu do własnych celów. Indywidualizm daje szansę wybicia się ponad przeciętność. Ta sytuacja odciska swoje piętno na zachowaniach komunikacyjnych, a co za tym idzie – także na tekście w dyskursie edukacyjnym.

³¹ S. Gajda, *Nowa społeczność dyskursywna a edukacja komunikacyjna*, [w:] *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa 2001; S. Gajda, *Agresja językowa w stosunkach międzyludzkich*, [w:] *Język narzędziem myślenia i działania*, red. W. Gruszczyński, Warszawa 2002, s. 59–66.

Summary

The text of the oral discourse of educational

Educational discourse is communication event associated communication student and teacher (the official discourse) or students with each other (unofficial discourse). The result is a text/utterance official/unofficial as the fulfillment of discursive practices. Text features of oral discourse in education are associated with: model of communication and verbal component.