

BIBLIOTEKA UNIWERSYTECKA

KUL

V-20300/17
2004

Uniwersytet Śląski

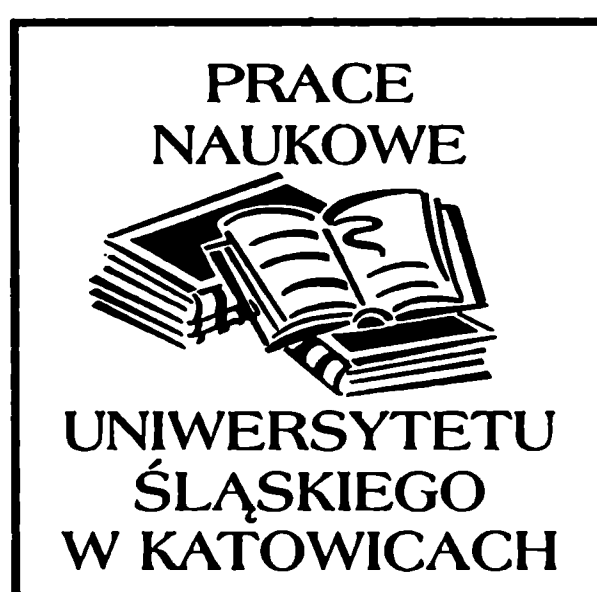
Z TEORII I PRAKTYKI DYDAKTYCZNEJ JĘZYKA POLSKIEGO

17



Katowice 2004

**Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO
T. 17**



NR 2202

Z TEORII I PRAKTYKI DYDAKTYCZNEJ JĘZYKA POLSKIEGO

17

pod redakcją
Heleny Synowiec

UNIwersYTET ŚLĄSKI



Katowice 2004

REDAKTOR SERII: DYDAKTYKA JĘZYKA I LITERATURY POLSKIEJ
ANNA OPACKA

RECENZENCI
BARBARA MYRDZIK
HALINA WIŚNIEWSKA

Projekt okładki i strony tytułowej
STANISŁAW KLUSKA

Redaktor
WIESŁAWA BULANDRA

Redaktor techniczny
MAŁGORZATA FOŁYS

Korektor
TERESA SOJKA

Copyright © 2004
by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 250 + 50 egz. Ark. druk. 12,25. Ark. wyd.
14,5. Przekazano do łamania w lutym 2004 r. Podpisano do
druku w kwietniu 2004 r. Papier offset. kl. III, 80g

Cena 20 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa UŚ

Druk i oprawa: Zakład Poligraficzny. Marian Wioska
ul. 75. Pułku Piechoty 1, 41-500 Chorzów

ISSN 0208-6336
ISSN 0208-5011

SPIIS RZECZY

I Dydaktyka literatury

Elżbieta DUTKA: „Przykładam ucho do mebli...” – zaproszenie do lektury opowiadań Pawła Huellego i Olgi Tokarczuk na „godzinach polskiego” w liceum	7
Zofia OŹÓG-WINIARSKA: Dwa różane teatry świata. Polne liryki Joanny Papuzińskiej: <i>Zakwitają polne róże i Polnym różom zżółkną liście</i>	20
Barbara TOMALAK: Imiona róży. O niektórych funkcjach i znaczeniach motywu róży w literaturze polskiej XIX i XX wieku	30
Maria ROMANOWSKA: Zbigniewa Herberta <i>Do rzeki</i> , czyli o umiejętności intertekstualnego czytania przez maturzystów	49
Ewa FONFARA: Czytanie ziemi. Szkic do pejzażu literackiego Śląska Cieszyńskiego .	78
Maria BUSZMAN-SZKLARSKA: Wokół szkolnej edukacji regionalnej – próba porządkowania pojęć	88

II Dydaktyka języka

Anna GROCHULSKA: O prakseologicznych aspektach sprawności czytania	102
Anna OKWIECIŃSKA: Komunikatywność wybranych podręczników do kształcenia językowego oraz literackiego i kulturowego dla gimnazjum	114
Danuta KRZYŻYK: Znajomość pojęć prawdziwościowych przez młodzież	124
Leszek TYMIAKIN: O uczniowskiej wypowiedzi perswazyjnej	134
Jolanta KOCZELA: Znajomość frazeologizmów u absolwentów szkoły podstawowej .	148
Olga PRZYBYŁA: Akty dyrektywne w języku nauczycieli	157

Recenzje

„Dydaktyka 1”. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego 2. Seria Filologiczna. Red. Henryk Kurczab i Jolanta Pasterska (Ryszard JEDLIŃSKI)	170
<i>W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu.</i> Red. Helena Synowiec (Małgorzata KARWATOWSKA)	174
Regina Pawłowska: <i>Metodyka ćwiczeń w czytaniu</i> (Urszula KOPEĆ)	178
Zofia Agnieszka Kłakówna: <i>Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum</i> (Ewa OGŁOZA)	181
Danuta Opacka-Walasek: <i>Czytając Herberta</i> (Elżbieta DUTKA)	187
Epitafium dla Teresy (Maria Teresa Michalewska – 1942–2002) (Krystyna HESKA-KWAŚNIEWICZ)	191

O uczniowskiej wypowiedzi perswazyjnej

Zagadnienia związane ze skutecznym porozumiewaniem się, a więc rozumienie słyszanego / czytanego tekstu oraz umiejętności w werbalizacji określonych gatunków mowy stanowią dzisiaj ważny element kształcenia polonistycznego¹. Od dwóch lat do programów języka polskiego oprócz tradycyjnych form wypowiedzi, takich jak: opowiadanie, opis, sprawozdanie, streszczenie, rozprawka czy notatka, a także innych, proponuje się włączenie do tej pory w mniejszym stopniu wykorzystywanych na lekcjach, np. *curriculum vitae* czy list intencyjny². Znany i akceptowany podział sprawności językowych, wyróżniający sprawność systemową, sytuacyjną, społeczną i pragmatyczną³, uświadomił nam, nauczycielom, potrzebę zapoznania uczniów również z tymi formami wypowiedzi, które nakłaniają odbiorcę komunikatu do pożądanych przez nadawcę zachowań werbalnych i pozawerbalnych. Kształceniu tzw. umiejętności perswazyjnych⁴ służą uwzględniane w programach nauczania

¹ Problematykę tę porusza m.in.: I. Kurcz: *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa 1987; Idem: *Język a psychologia; podstawy psycholingwistyki*. Warszawa 1992. Przykładem przeniesienia teorii aktów mowy na grunt szkoły jest propozycja programowa M. Jędrichowskiej, Z.A. Kłakówny, H. Mrazek, I. Steczko: *To lubię. Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV–VIII*. Kraków 1996.

² Zob. artykuły w: *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*. Red. J. Bartmiński, M. Karwatowska. Lublin 2000, s. 31–42, oraz: H. Wiśniewska, M. Karwatowska: *O typowości tekstów uczniowskich*. „Polonistyka” 1998, s. 580–584.

³ Zob. S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1994, zwłaszcza rozdział zatytułowany *Aplikacyjne aspekty teorii zachowań językowych*, s. 316–335.

⁴ Według S. Grabiasa są to „umiejętności nakłaniania odbiorcy (lub samego siebie) do podjęcia i wykonania czynności”; obok sprawności informacyjnych i modalnych tworzą tzw. sprawności pragmatyczne; ibidem, s. 322.

m.in. takie zagadnienia, jak: realizacja w wypowiedzi językowej określonych intencji i szeroko rozumiana zdolność uzasadniania, argumentowania własnych sądów, a także propozycja usprawnienia uczniów w zakresie posługiwania się gatunkami imperatywnymi⁵, tj. poleceniem, rozkazem czy zakazem. Mniej uwagi poświęca się natomiast formom perswazji łagodnej, której mechanizmy uczeń powinien znać i rozumieć. Powinien też umieć tworzyć teksty już nie tyle nakłaniające, ile bardziej przekonujące i zachęcające odbiorcę do podjęcia działań sugerowanych w werbalizowanym sądzie.

Przykładem wypowiedzi pozbawionej nacechowania kategorycznością może być rada, definiowana przez słowniki jako „to, co się doradza; sposób zaradzenia czemuś”, lub spokrewniona z nią morfologicznie i znaczeniowo porada, rozumiana jako „udzielenie komuś wskazówki, zalecenie jakiegoś środka na coś”⁶. Rozpatrując obecne w radzie nadawcze czynności językowe i mentalne, akt (a lepiej: proces) radzenia / doradzania dałoby się ująć w następującą formułę:

- 1) *mówię do ciebie x;*
- 2) *oceniam x jako coś dobrego, korzystnego;*
- 3) *mówię to, bo chcę ci pomóc;*
- 4) ***nie musisz robić tak, jak ci mówię;***
- 5) *myślę jednak, że jeśli postąpisz tak, jak ci mówię, to będzie to dla ciebie dobre / korzystne*⁷.

W proponowanej eksplikacji nieprzypadkowo podkreślony został element czwarty, gdyż w odróżnieniu od stanowczych form perswazji, narzucających oczekiwane zachowania, rada zawiera komponent dowolności: odbiorca w swojej aktywności językowej czy pozajęzykowej nie jest zobowiązany do podejmowania działań, o których mowa w komunikacie, może nawet postąpić inaczej, niż sugeruje tekst wypowiedzi; powinien jednak rozważyć możliwości zawarte w przekazie przez nadawcę komunikatu.

Implikująca istnienie wyboru rada jest rzadko uwzględniana i w programach, i podręcznikach⁸, chociaż stanowi ten rodzaj wypowiedzi, z którym

⁵ Przez gatunki imperatywne rozumiem takie wypowiedzi, w których: „a) nadawca zakłada aktywny stosunek do odbiorcy, b) intencją nadawcy jest wywieranie wpływu na zachowanie odbiorcy (skłonienie go, aby zrobił coś, zaniechał zrobienia czegoś itp.), c) odbiorca jest bezpośrednio związany z mówieniem, oraz d) reakcja odbiorcy (pożądana z punktu widzenia nadawcy) polega na dostosowaniu się do zróżnicowanej cechy kategoryczności formy imperatywnej”. Cyt. za: D. B u l a, J. N a w a c k a: *Próba klasyfikacji aktów mowy*. W: „Socjolingwistyka 5”. Warszawa 1983, s. 31–46.

⁶ Za: *Słownik języka polskiego*. Red. M. S z y m c z a k. T. 2. Warszawa 1988, s. 820, i T. 3, s. 8.

⁷ Eksplikację rady tworzę na podstawie wzorcowych opisów genrów mowy, które proponowała A. Wierzbicka: *Genry mowy*. W: *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*. Red. T. D o b r z y Ń s k a, E. J a n u s. Wrocław 1983, s. 125–137.

⁸ W programach mówi się albo o realizacji określonych intencji, albo ogólnie o funkcji perswazyjnej tekstu, np.: *Język polski. Program nauczania w klasach IV–VI szkoły podstawo-*

dziecko styka się na co dzień, a zatem w komunikacji bardzo przydatny. W takim kontekście status zasadności zyskują pytania: Czy uczeń, który winien wykazywać się samodzielnością, bez podpowiedzi nauczyciela zidentyfikuje radę i dostrzeże jej odrębność na tle innych gatunków mowy? Czy potrafi tworzyć rady, a jeżeli tak, to w jaki sposób następuje ich werbalizacja?

Uczeń jako obserwator zachowań językowych

Warunkiem fortunności aktu komunikacyjnego jest m.in. trafne odczytanie intencji nadawczych, i każda wypowiedź, „jeżeli ma być udana, wymaga zrozumienia ze strony słuchacza, który musi wiedzieć, iż ma do czynienia na przykład z radą, a nie z rozkazem”⁹.

Z badań przeprowadzonych wśród uczniów drugich klas gimnazjalnych¹⁰ wynika, iż część z nich (15%) właściwie odczytuje radę i poprawnie ją definiuje, tj. przez użycie synonimu, zgodnie z etymologią i wyjaśnieniami słownikowymi. Poprawności rozumienia omawianego pojęcia dowodzą występujące w uczniowskich definicjach jego bliskoznaczniki, konotujące łagodne przekonywanie, tj. *doradzanie, namawianie, podpowiedź, porada/poradzenie, wskazówka*.

Większość jednak ankietowanych osób (60%) w objaśnieniach pomija lub w niedostatecznym stopniu uwzględnia ładunek perswazyjny rady, co prowadzi do niepożądanego poszerzania zakresu nazwy, a w rezultacie – do powstawania definicji mało precyzyjnych lub nieprawdziwych, stąd wśród synonimów rady występują takie określenia, jak: *opinia, pomoc, pomaganie, pomysł, porozmawianie, pouczenie, przesłanie, sugestia, wsparcie*.

wej. Gdańsk 1999. W pracy tej wśród zadań programowych wymienia się umiejętności: „posługiwanie się różnymi rodzajami zdań ze względu na cel wypowiedzi; wyrażanie prośby, polecenia, rozkazu itp.”, s. 30. W *Programie nauczania. Język polski dla klas 4–6. Słowa jak klucze* (Red. T. Bugajska, M. Gudro, M. Małachowska, E. Tomińska, G. Witak-Wcisło, T. Zawisza-Chlebowska. Warszawa 1999) proponuje się już od czwartej klasy prowadzenie ćwiczeń w rodzaju: *Wydadaj polecenie..., Poproś o... Pierwsza wypowiedź niech będzie prośbą, druga – radą, trzecia – nakazem*. Za: A. Gis: *Podręcznik do kształcenia językowego. Gimnazjum 3*. Poznań 2001, s. 53.

⁹ J. Szymura: *Język, mowa i prawda w perspektywie fenomenologii lingwistycznej J.A. Austina*. Wrocław 1982, s. 225.

¹⁰ Badania przeprowadzone zostały w Rejowcu Fabrycznym, pięciotysięcznej miejscowości leżącej w woj. lubelskim. Stu uczniów drugich klas gimnazjalnych wypełniało ankiety dotyczące sposobu rozumienia i tworzenia rady. W artykule uwzględniam także wyniki wcześniejszych badań na ten temat, przeprowadzonych wśród 15-letniej młodzieży z Lublina oraz z dwu wsi: Pawłowa i Leonowa.

Pozostali uczniowie definiują radę bardzo ogólnie, zwykle eksponując funkcję sprawczą języka (*słowa, które mają komuś pomóc; kilka słów, z których może skorzystać ktoś inny; wymówienie pomocnego słowa*; ale też: *zwrot do kogoś*), lub stosują potoczną metaforę (*rada – pomocna dłoń*). Jedna trzecia z nich nie potrafi zdefiniować pojęcia, często – mimo istnienia kontekstu – pisze o znaczeniach znanych sobie z doświadczenia, widząc w radzie organ ustawodawczy albo zgromadzenie osób radzących w jakiejś sprawie, np.: *Grupa ludzi w gminie; Zebranie ludności w danej sprawie*.

Niedostateczną wiedzę na temat rady jako gatunku mowy potwierdzają wypowiedzi uczniowskie, przywołujące konkretne wykonania, których nadawcami były osoby o różnym statusie społecznym, doradzające w wybranych na potrzeby ankiety trzech sytuacjach, tj. nieoficjalnej, w której radę udziela matka, osoba bardzo bliska uczniowi; nieoficjalnej, z rówieśniczą relacją interlokutorów; oficjalnej, w której autorem rady jest osoba dorosła, a między uczestnikami aktu komunikacji istnieje zależność: przełożony – podwładny.

Jak się okazuje, gatunek mowy, który uczniowie postrzegają jako radę, może przybierać różnorodne formy realizacyjne. Wykonując zadanie: *Pewnie zdarzyło ci się kiedyś dostać złą ocenę z języka polskiego lub innego przedmiotu. Miałeś wtedy niemały problem. Być może zwróciłeś się z nim do mamy. Jakich rad w takiej sytuacji udzieliła ci mama? Spróbuj je odtworzyć i zapisać* – uczniowie przywołują znane sobie z doświadczenia sytuacje, opowiadając o nich bądź cytując werbalną reakcję matki. W materiale badawczym w roli rady wystąpiły następujące struktury wypowiedzeniowe z prymarną funkcją nakłaniającą: **rozkaz** (*Popraw ocenę, idź do pani prosić, żeby poprawić! Masz to poprawić! Bierz się do nauki i odstaw na bok koleżanki! Naucz się tego przedmiotu i zgłoś się! Staraj się bardziej!*); **zakaz** (*Za jedynekę dostajesz zakaz telewizji! Nie możesz wychodzić na dwór! Zabraniam ci grać w gry wideo*); **groźba** (*Pierwszy raz ci daruję, ale za drugim razem zostaniesz ukarana; Jeśli się nie nauczysz, to nie zdasz; Nie będziesz się uczyła, będziesz pracowała jako sprzątaczką, zamiatając ulice; Ucz się, bo później nie znajdziesz pracy, tak jak ja, i dzisiaj tego żałuję*).

W wymienionych trzech gatunkach mowy imperatywność jest bardzo czytelna, bo realizowana kategorycznym rozkaznikiem i dodatkowo wzmocniona eksplicytnie wyrażoną sankcją, jak ma to miejsce w zakazie i groźbie. Nierzadko sankcja istnieje, chociaż poza tekstem, także w rozkazie, gdyż odbiorca może mieć (i zwykle ma) świadomość konsekwencji w razie zachowania innego niż to, do którego zobowiązuje treść wypowiedzi. Takiego stopnia nacechowania kategorycznością pozbawione są natomiast: **zachęta** (*Spróbuj to poprawić. Na pewno ci się uda; Nie jesteś głupim chłopcem i stać cię na dobre oceny*) i **pocieszenie** (*Nie martw się. Następna kartkówka pójdzie ci lepiej; Każdemu może się to przydarzyć; Nie przejmuj się, gdyż z pewnością uda ci się poprawić tę ocenę*), które posiadają, zwłaszcza zachęta, szczególny rodzaj potencji per-

swazyjnej, polegającej na pozytywnym motywowaniu odbiorcy: *Y-ku, masz takie walory (umysłu, usposobienia, charakteru itd.), że potrafisz wykonać x; spróbuj zrobić x.*

Odmienne mechanizmy przekonywania obserwuje się w radzie. Nadawca powołuje się w niej na autorytet własny, sam stawia się w sytuacji problemowej i projektuje najwłaściwszy (jego zdaniem) sposób zachowania lub sugeruje działanie alternatywne, o którego słuszności i skuteczności jest przekonany; nie zmusza jednak do proponowanych rozwiązań (*Jeśli chcesz, to możesz ją [ocenę] poprawić. Ja na twoim miejscu tak bym zrobiła. Sama kiedyś dostałam dwóję i ją poprawiłam. A teraz proponuję ci, byś robiła coś, co poprawi ci humor*). Mechanizm rady daje się również odczytać w niektórych wypowiedziach o charakterze orzekającym, np.: *Mama udzieliła mi kilku rad: Abym się nie załamywała i jak najszybciej nauczyła się z danego przedmiotu. W sytuacji, gdybym nie rozumiała materiału, abym poprosiła o pomoc nauczyciela.*

Zamiast rady w ankietach bardzo często występuje stwierdzenie. Zawarte w nim informacje mogą ograniczać się do rejestracji faktu (*Powiedziałem o wszystkim mamie i na tym się skończyło*) albo nieść wykładnię oczekiwań rodzica (*Mama mówiła mi wtedy, że muszę poprawić złą ocenę*) lub wartościować usłyszaną w domu wypowiedź przez użycie wyrazów w danym kontekście nacechowanych dezaprobatą (*Po dwugodzinnym moralizatorskim k a z a n i u, mama każe mi się więcej uczyć; Po nieciekawym w y k ł a d z i e mówi, że będzie lepiej*). Treść stwierdzenia zawiera niekiedy określenia zachowań matki, charakteryzuje jej postawę wobec zaistniałego faktu (*Moja mama była zawiedziona, zdenerwowana, nie była zadowolona, krzyczała, płakała, prosiła, żebym jak najszybciej się poprawiła*). Stwierdzenie może też przywoływać sankcje wypowiedziane w sytuacji nieprzyjemnej dla obu uczestników aktu komunikacyjnego (*Mama wtedy mi mówi, że muszę to poprawić i że muszę się zacząć uczyć, bo jak tak dalej pójdzie, to nie zajdę za daleko*). Zdominowanie komunikatu przez funkcję informacyjną prowadzi niekiedy do tworzenia opowiadania (*Któregoś dnia dostałam z języka polskiego złą ocenę. Gdy powiedziałam o tym mamie, z początku była zła na mnie, ale próbowała to ukryć. Potem zaczęła mi tłumaczyć, bym wzięła się do roboty i poprawiła złą ocenę jak najszybciej*).

Projektowana sytuacja, której przynajmniej część uczniów rzeczywiście doświadcza, sprawia, iż w miejscu oczekiwanej rady pojawiają się wypowiedzeniowe zamienniki zawierające znaczny ładunek emocjonalny. Egzemplifikują je: werbalizowana przez dziecko skarga lub wyznanie¹¹ (*Jak dostanę złą ocenę*

¹¹ Trudności z nazywaniem danego gatunku mowy wynikają z braku elementów podpowiadających: prozodycznych i kinezycznych, które stanowią integralne składniki każdego aktu komunikacyjnego i tym samym ułatwiają identyfikację; por. B. B o n i e c k a: „Dany akt illokucyjny rzadko występuje pojedynczo, tzn. rzadko bywa jednoznaczny poza kontekstem i konsytuacją”, w: *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcej*. Lublin 1995, s. 24; podobnie sądzą D. B u l a, J. N a w a c k a: *Próba klasyfikacji...*

z języka polskiego, boję się o tym powiedzieć mamie, bo gdy jej powiem, krzyczy na mnie i każe mi się szybko wziąć do nauki) oraz przywoływana przez nie gwałtowna reakcja matki, czytelna w symptomatycznym pytaniu: *Jak to się zdarzyło, że dostałaś złą ocenę? Czego się nie nauczyłaś?*¹² Ponadto rodzice w działaniu perswazyjnym wykorzystują **maksymę**, a raczej **pseudomaksymę**, wypowiedź o charakterze sloganu, w której powtórzone zostają powszechnie znane i zbanalizowane treści (*Nauka to klucz do życia; Dobre oceny dadzą ci chleb*)¹³.

Podobną różnorodność gatunków mowy czy czynności mownych, będących w odczuciu uczniów radą, potwierdzają dwie inne przedstawione w ankiecie sytuacje, tj. doradzanie odpowiedniego stroju rówieśnikowi wybierającemu się na spotkanie towarzyskie oraz przywołanie rad udzielanych klasie przez nauczyciela wychowawcę, który podpowiada sposób zachowania się w gabinecie dyrektora podczas rozmowy dotyczącej ucieczki z lekcji¹⁴. W sytuacjach tych dodatkowo wystąpiły dwa inne gatunki mowy: w pierwszej z nich – **komplement** (*I tak zawsze wyglądasz ekstra!*), w drugiej – **przypuszczenie** (*Może gdybyśmy powiedzieli wszystko od razu, zastosowano by okoliczności łagodzące*).

Wykaz gatunków mowy, które uczniowie drugich klas gimnazjalnych postrzegają jako rady, ilustruje tabela 1 (s. 140), uwzględniająca trzy sytuacje komunikacyjne wykorzystane w ankiecie.

Zestawienie¹⁵ w tabeli 1 uświadamia dwie sprawy: bez względu na sytuację komunikacyjną takie perswazyjne gatunki mowy, jak: groźba, rozkaz i zakaz, interpretowane są przez uczniów jako rady; w przekonywaniu czy nakłanianiu odbiorcy do pożądanых zachowań przydatne okazują się także inne niż perswazyjne gatunki mowy, np. pytanie, stwierdzenie lub opowiadanie. Uwagi

¹² Funkcje zdań pytających omawiają m.in.: B. Boniecka: *Pragmatyka wypowiedzeń pytajnych*. „Studia Polonistyczne” 1981, T. 9, s. 181–190; H. Jarosz: *Pytania w funkcji innej niż pytajna*. „Język Polski” 1986, z. 5, s. 352–358; M. Danielewiczowa: *Zdania pytajne o funkcji ekspresywnej*. W: „Język a Kultura”. T. 4. Red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkova. Wrocław 1991, s. 159–168; S. Wiertelwski: *Pytania bez odpowiedzi. Pytania jako pośrednie akty mowy*. Poznań 1995.

¹³ Na temat funkcji sloganu w komunikacji pisze m.in. O. Rebuol: *Kiedy słowo jest bronią*. W: *Język a społeczeństwo*. Red. M. Głowiński. Warszawa 1980, s. 299–334.

¹⁴ Dwa kolejne zadania ankiety, których celem było zbadanie sposobu postrzegania rady, sformułowałem w sposób następujący: 1. *Wyobraź sobie następującą sytuację: wybierasz się na ważne spotkanie. Chcesz dobrze wyglądać, ale nie wiesz, w co się ubrać? Co mógłby doradzić Ci przyjaciel / przyjaciółka, kolega / koleżanka? Napisz kilka przykładowych rad, których mógłby udzielić Ci przyjaciel*. 2. *Nie życzę wam tego, ale tak może się zdarzyć. Cała wasza klasa poszła na węgry. Sprawa dotarła do dyrektora szkoły, który wzywa was na rozmowę. Jesteście „w kropce”. Co mu powiedzieć? Jak wyjaśnić całą sytuację? Postanawiacie zwrócić się z prośbą o radę do wychowawcy, którego darzycie zaufaniem. Jakich rad mógłby on udzielić? Zapiszcie je*.

¹⁵ Na pewno nie jest to rejestr kompletny – poszerzenie repertuaru badanych sytuacji prawdopodobnie zwiększyłoby także wykaz substytutów rady.

Wybrane elementy sytuacji komunikacyjnej, tj. nacechowanie kontaktu oficjalnością lub nieoficjalnością oraz nazwa twórcy cytowanej rady

Nazwa gatunku mowy pełniącego funkcję rady (porządek alfabetyczny)	Kontakt nieoficjalny – matka	Kontakt nieoficjalny – rówieśnik	Kontakt oficjalny – nauczyciel
	obecność (+) nieobecność (–) danego gatunku mowy	obecność (+) nieobecność (–) danego gatunku mowy	obecność (+) nieobecność (–) danego gatunku mowy
Groźba	+	+	+
Komplement	–	–	+
Maksyma	+	–	+
Opowiadanie	+	+	+
Pocieszenie	+	–	–
Przypuszczenie	–	–	+
Pytanie	+	+	+
Rada	+	+	+
Rozkaz	+	+	+
Skarga	+	–	–
Stwierdzenie	+	+	+
Zachęta	+	–	–
Zakaz	+	+	+

dotyczące jakości uczniowskiej percepcji stanowią poświadczenie wcześniejszej informacji o tendencjach do poszerzania przez większość respondentów zakresu znaczeniowego badanej nazwy.

Uczeń twórcą wypowiedzi perswazyjnej

Rezultaty nauki za pomocą obserwacji przekładają się bezpośrednio na sposoby redakcji rady. Jak pokaże dalsza analiza, piętnastoletni uczniowie, stosując substytucję tekstową¹⁶, tworzą większość wyszczególnionych w przedstawionej tabeli gatunków mowy. Wobec tego istotne staje się jeszcze jedno pytanie: Które z nich, funkcjonując na prawach rady, są najczęściej wykorzystywane przez uczniów?

Odpowiedź stanowią wyniki otrzymane po wykonaniu następującego zadania: *Twój młodszy brat (siostra) chce popływać w rzece. Obserwując wodę*

¹⁶ „Pojęcie substytucji, znane w językoznawstwie, definiuje się jako zastępowanie jednego elementu przez inny w tej samej funkcji.” Cyt. za: H. Wiśniewska: *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi*. W: *Stylistyka a pragmatyka*. Red. B. Witosz. Katowice 2001, s. 241–251.

i przypominając sobie słowa mamy wypowiedziane przez nią przed wyprawą nad brzeg rzeki, **odradzasz** bratu (siostrze) ten pomysł. Jakich **rad** (np. trzech) udzieliłbyś w tej sytuacji młodszemu rodzeństwu? Zapisz je.

W wykonaniach uczniowskich wystąpiły akty mowne, które ze względu na frekwencję można podzielić na dwie zasadnicze grupy.

Wypowiedzi regularnie występujące w funkcji rady (84%).

1. Asertywy (28%), czyli „wypowiedzi stwierdzające”¹⁷:

- oznajmienie, stwierdzenie – tu: informacja skierowana do ankietera (*Mówię mu wtedy, żeby nie wchodził do wody; Moją wypowiedzią byłoby namówienie jej do robienia innych rzeczy, np. pójścia na lody czy zabawy koło domu; Najlepiej jakby za moją namową nie poszła pływać; Opowiedziałabym historię o potworze pływającym w tej rzece*).

2. Dyrektywy, tj. „akty mowy mające na celu wywołanie stanu rzeczy wskazanego przez sąd propozycyjalny”¹⁸, wyrażone rozkaznikiem:

- rozkaz (*Koniec, nigdzie nie idziesz! Bądź tylko na brzegu! Nie oddalaj się! Lepiej się nie kąp i siedź na brzegu!*); rozkaz łączony może być z rezygnacją (np. *Rób, co chcesz, twój wybór!*) lub z zastrzeżeniem (*Płyń, gdzie chcesz, ale żebyś się nie utopił!*);
- polecenie, czyli złagodzona forma rozkazu; tu: stanowi rodzaj podpowiedzi, instrukcji (*Najpierw naucz się pływać na basenie*);
- zakaz (*Nie idź tam! Nie wolno ci się kąpać! Zabraniam ci wchodzić do wody!*); temu gatunkowi mowy może towarzyszyć wyjaśnienie polegające na podaniu przyczyn zakazu (*Nie pływaj, jest zimno! Nie możesz kąpać się w rzece, bo możesz się przeziębic*), ilustracją kategoryczności staje się uwaga o konturze intonacyjnym, umieszczona przez autora przed wygłaszaną kwestią: (*Oстрым tonem*) *Zabraniam ci kąpać się, nie umiesz pływać!*

3. Dyrektywy wyrażone rozkaznikiem wraz ze zwerbalizowaną sankcją (16%):

- groźba (*Nie idź pływać. Grozi ci śmierć!; Nie będziesz pływać! Może złapać cię skurcz i pójdziesz na dno*)¹⁹;
- ostrzeżenie – służy zniechęcaniu do wykonywania czynności przez informację o sankcji złagodzonej konstrukcją warunkową lub czasownikiem performatywnym (*Jak się nie posłuchasz, to dostaniesz kłapa od mamy; Jeśli będziesz chciał się kąpać, będziesz miał do czynienia ze mną; Uważaj, żebyś nie napił się wody; Ostrzegam, że powiem o wszystkim mamie*).

¹⁷ Cyt. za: R. Grzegorzycowa: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 2001, s. 78; na ten temat też na s. 126 i n.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Zob. M. Grochowski: *O pojęciu groźby*. „Polonica” 1990, R. 14. Na temat innych wymienianych w artykule gatunków mowy – patrz: *Bibliografia*, w: R. Grzegorzycowa: *Wprowadzenie do semantyki...*, s. 172–182.

Wypowiedzi rzadko lub sporadycznie występujące w funkcji rady (16%):

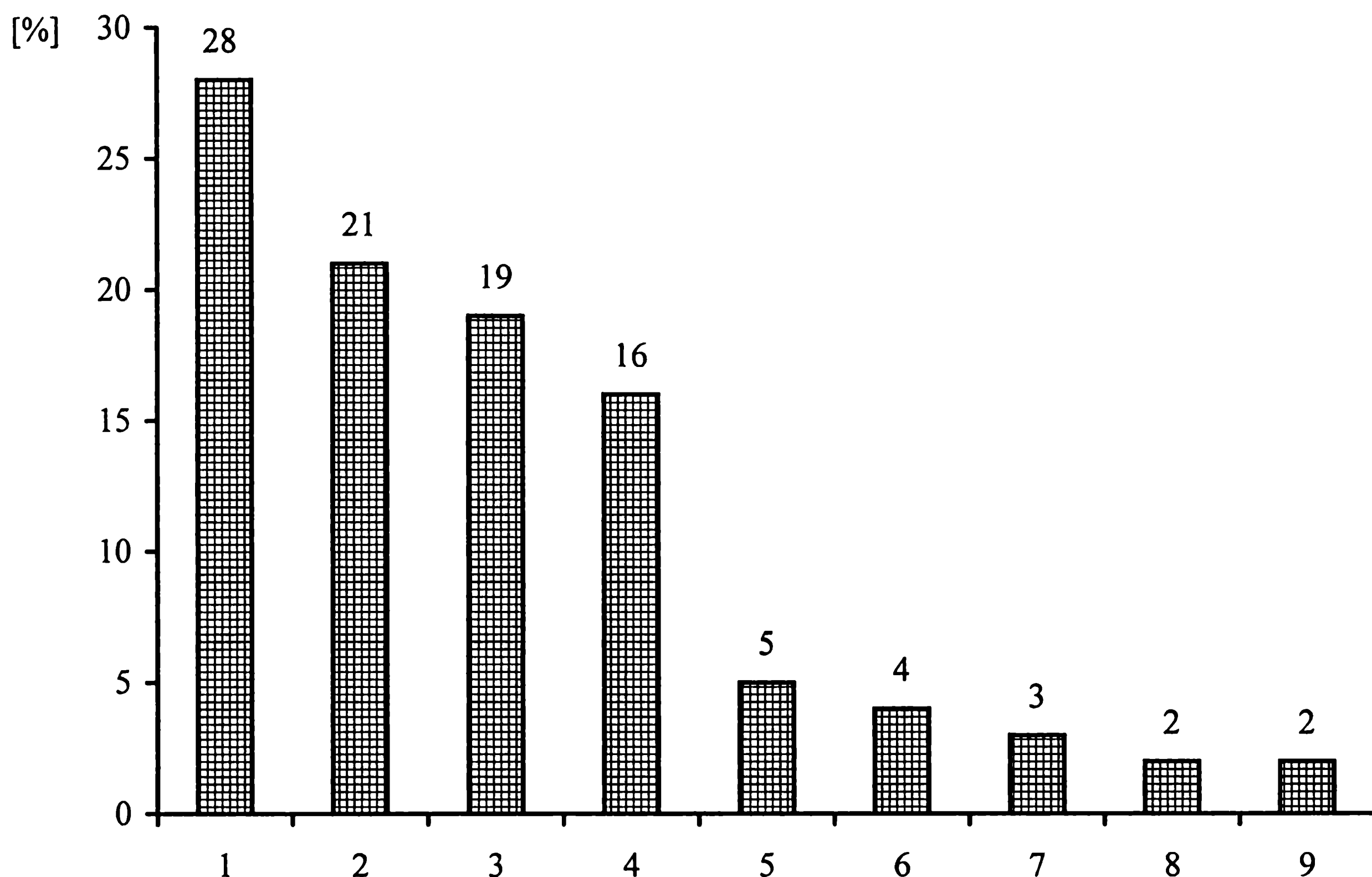
- pytanie – uczniowie eksponują w nich te elementy rzeczywistości, które stanowią zagrożenie dla odbiorcy, lub projektują rozwój wypadków (*Czy nie widzisz, że tam dalej jest tabliczka z zakazem kąpieli? Nie widzisz silnego prądu? Co by się stało, jakby porwał cię prąd?*);
- namowa – polega na przekonaniu odbiorcy do rezygnacji z pierwotnego zamiaru przez propozycję wykonywania zajęć innych niż pierwotnie zamierzone (*Zrezygnuj z tego pomysłu. Jest piękne popołudnie, poopalajmy się na słońcu. To naprawdę przyjemne zajęcie*);
- przyzwolenie – może przybierać formę zgody zupełnej (*Dobrze, idź popływać*) lub częściowej (*Możesz pomoczyć nogi*), ale wtedy pozbawione jest ładunku perswazyjnego; realizacji funkcji perswazyjnej może natomiast służyć zgoda pozorna, która w istocie staje się aktem odradzania; zniechęcanie odbywa się przez udawanie obojętności (*Jak chcesz się topić, nie będę ci przeszkadzał*) albo wprost – przez zapowiedź sankcji (*Dobrze, zdenerwuj mamę i kąp się!*);
- rada – ale często tylko w sensie formalnym, ponieważ mimo występowania w jej strukturze powierzchniowej leksemów konotujących czynność doradzania, w rzeczywistości cytowane wypowiedzi są albo rozkazami czy zakazami, albo ostrzeżeniami lub groźbami (*Radzę ci zostać w domu. Wyprawa nad rzekę to strata czasu; Nie radziłbym ci wchodzić do rzeki; Radzę ci, abyś w ogóle nie wchodził do rzeki, bo jeszcze nie umiesz pływać; Bracie, posłuchaj mojej rady i nie kąp się w tej rzece, ponieważ nie umiesz zbyt dobrze pływać, utopisz się*); do udanych prób redakcji rady, spełniających warunki wyrażone w zamieszczonej na wstępie artykułu eksplikacji, można zaliczyć wypowiedź: *Uważam, że powinnaś zostać na brzegu. Ja zostaję na brzegu, bo rzeka dzisiaj jest za bardzo rwąca*;
- prośba – tu: złagodzona, bo poprzedzona czasownikiem *proszę*, forma wywierania presji (*Proszę cię, zostań na brzegu i nie wchodź do wody*);
- wyjaśnienie, tłumaczenie – rodzaj sądu orzekającego, w którym nadawca motywuje własną postawę, wyjawia powody, dla których jest zobligowany do takiego, a nie innego zachowania (*Jestem za ciebie odpowiedzialna, nie mogę cię puścić na głęboką wodę; Nie mogę ci pozwolić pływać, gdyż cała odpowiedzialność za ciebie spoczywa na mnie*);
- życzenie, tu: właściwie antyzyczenie, które ma w intencji nadawcy odstraszyć, zniechęcić do wykonania planowanego działania (*Życzę ci, żebyś się utopił!*);
- przypomnienie – tu: stwierdzenie albo pytanie przywołujące sąd wypowiedziany przez autorytet, a także przykład stosowania tzw. strategii konformizacji²⁰, która polega na odwołaniu się nadawcy do wzorów i aktyw-

²⁰ Za: Z. Nęcki: *Komunikowanie interpersonalne*. Wrocław 1992.

ności innych osób (*Pamiętasz, co mówiła mama, że nie wolno się kąpać w rzece*);

– zaproszenie – tu: realizujące intencję namowy (*Słuchaj, zapraszam Cię na lody*).

W trzystu poddanych analizie wykonaniach językowych procentowy udział gatunków mowy, które uczniowie tworzyli jako rady²¹ (średnio każdy z nich redagował po trzy wypowiedzenia), obrazuje rysunek 1.



Rys. 1. Procentowy udział gatunków mowy, które uczniowie tworzyli jako rady

1 – stwierdzenie; 2 – zakaz; 3 – rozkaz + polecenie; 4 – groźba + ostrzeżenie; 5 – prośba, przypomnienie, wyjaśnienie, zaproszenie, życzenie; 6 – rada; 7 – przyzwolenie; 8 – pytanie; 9 – namowa.

Rysunek 1 pokazuje, iż uczniowie drugich klas gimnazjalnych po pierwsze – stosunkowo chętnie, realizując intencje przekonywania (a także nakłaniania), wykorzystują stwierdzenie, które może czasami pełnić funkcję perswazyjną; częściej jednak jest jej pozbawione, gdyż poprzestaje na rejestracji rzeczywisto-

²¹ Jak dowiodły wcześniejsze badania, uczniowie wiedzą, że dla rady charakterystyczna jest nierównorzędnosc rang interlokutorów: można doradzać komuś młodszemu od siebie albo rówieśnikowi, nie można natomiast osobie starszej, cieszącej się autorytetem. Z tego powodu w zadaniach ankietowych nadawca udzielał rad młodszemu rodzeństwu lub osobie w tym samym wieku, np.: *Twój przyjaciel (przyjaciółka) ma poważny problem. Podoba mu się pewna osoba. Chciałby zaprosić ją na swoje przyjęcie imieninowe, ale nie bardzo wie, jak to zrobić? Co byś mu doradził? Jak powinien się zachować, by ta osoba zechciała przyjąć zaproszenie? Pamiętaj! Mądry doradca niczego nie nakazuje, a tylko dyskretnie podpowiada. Zapisz więc swoje mądre rady i zapamiętaj je. Może naprawdę przydadzą Ci się w życiu?*

ści pozajęzykowej; znaczny udział tego typu wypowiedzi w badanym materiale świadczy raczej o niezrozumieniu polecenia. Po drugie – zamiast stosowania łagodnych form perswazji tworzą teksty nacechowane imperatywnością, tj. zakaz oraz rozkaz i polecenie, a także groźbę i ostrzeżenie – tu potraktowane łącznie ze względu na brak w wypowiedzeniach jednoznacznych systemowych identyfikatorów gatunkowych, np. czasowników performatywnych typu: *rozkazuję, polecam, grożę, ostrzegam*, czy tzw. terminów dyrektywnych w rodzaju: *powinien, dozwolone, nakazane, zakazane*²² – i rzadko (mimo wyraźnej prośby) posługują się radą, czego dowodzi 4-procentowy udział tego gatunku mowy w zbiorze, który w założeniu miał być wyłącznie zbiorem rad.

Przedstawiony stan rzeczy może wynikać z kilku powodów.

1. Funkcjonowanie w świadomości ucznia rady i perswazji na zasadzie tożsamości: *każde S jest P i każde P jest S*. Tymczasem, co należałoby mu wyjaśnić – ucząc przy okazji logicznego myślenia i rozumienia abstrakcji – perswazja jest pojęciem nadrzędnym, zawierającym także, ale nie wyłącznie, pojęcie rady. Utożsamianie gatunku wypowiedzi, którego dominantę stanowi przekonywanie do określonych zachowań, a nie wymuszanie ich, z szeroko rozumianą perswazją, prowadzi, jak się okazuje, do niepożądanego poszerzenia nazwy i w konsekwencji – do wykonanń niewłaściwych lub przybliżonych.

Źródła niewielkiej wiedzy uczniów na temat rady, jako odrębnego gatunku mowy, oraz słabej znajomości językowych sposobów wyrażania intencji perswazyjnych można dopatrywać się w marginalnym potraktowaniu tych zagadnień w programach i podręcznikach kształcenia polonistycznego. Wobec tego za jak najbardziej uzasadniony i zrozumiały należy uznać mechanizm uaktywniający w sytuacji nieznanej uczniowi prawo substytucji tekstowej, który, co należy podkreślić, nierzadko skutkuje werbalizacjami niefortunnymi. Dlatego istnieje potrzeba wprowadzenia ćwiczeń usprawniających w zakresie mówienia / pisanja perswazyjnego, uczenia tego, że – po pierwsze – odbiorcę można nakłaniać, co jest ważną językową i życiową umiejętnością, ale też – po drugie – uświadamiać uczniowi, że sztuka doradzania, przedstawiania własnego punktu widzenia na daną sprawę, bez nachalności, kulturalnie, z wyczuciem, bywa przydatna w różnych aspektach życia, np. w prowadzeniu negocjacji.

2. Edukacja przez obserwację i doświadczenie. Z przeprowadzonej ankiety wynika, iż rodzice, ustosunkowując się do zachowań swojego dziecka innych niż oczekiwane, rzadko – *darują, doradzają, nie krzyczą, pocieszają, pomagają, proszą, radzą, starają się pomóc, tłumaczą, usprawiedliwiają, uświadamiają, wybaczą, wyjaśniają*, natomiast z reguły: *krzyczą, karzą, każą, oceniają, oświadczać, uważają*, stosują w swoich wypowiedziach *kazanie, przemówienie i wykład, grożą ojcem / karą*; matki najczęściej są *zawiedzione, zdenerwowane, złością się, denerwują się, płaczą*. Przywołane reakcje dopełnia kategoryczność

²² Za: K. Opałek: *Z teorii dyrektyw i norm*. Warszawa 1974, s. 49–50.

wypowiadanych słów, widoczna w wykorzystywaniu wybranych elementów systemu, głównie metaoperatorów wzmacniających wypowiedź: *od dzisiaj, od jutra, natychmiast, na pewno*, oraz nacechowanych autokratycznością wyrażen i zwrotów: *moim zdaniem, według mnie, ja myślę, ja wiem, ja na twoim miejscu*. Zasadnicze znaczenie mają jednak częste w analizowanym materiale dyrektywne gatunki mowy – właśnie rozkaz, zakaz i groźba. Powielanie „domowych” wzorów zachowań językowych obserwuje się też w stosowaniu składni emocjonalnej z charakterystycznymi dla niej zdaniami pojedynczymi, równownikami zdań, strukturami rozkaznikowymi, obliczonymi na podporządkowanie się odbiorcy, czyli tym wszystkim, co w znanej teorii B. Bernsteina²³ zostało nazwane kodem ograniczonym. Akwizycja naturalna widoczna jest także w naśladowaniu agresywnych zachowań społecznych, popularyzowanych przez media masowe²⁴, stąd preferowanie aktów sterujących o dużym ładunku kategoryczności.

Przykłady werbalizacji czerpane z obserwacji i doświadczenia oraz wzorowanie się na nich, wynikające zarówno z siły oddziaływania rodziców / nauczycieli, jak i z mody na zachowania nietaktowne, krzykliwe, ekspansywne, lansowane jako najbardziej skuteczne, niewątpliwie wpływają na sposób wyrażania intencji perswazyjnych przez współczesną młodzież.

3. Naturalnym zachowaniem językowym, zwłaszcza w komunikacji potocznej, jest dążenie do jednoznaczności i lapidarności komunikatu oraz szybkości jego przekazania, co skutkuje generowaniem struktur uzwięzających wypowiedź, a także uzasadnioną w wykonaniach uczniowskich obecnością zdań pojedynczych, ubogich treściowo, nierzadko z użyciem trybu rozkazującego (*Ubierz się stosownie! Ubierz się w bluzkę i spódnice do kolan!*) oraz równowników zdań, z natury swej krótkich, ale w określonej konsytuacji wystarczających do sprawnej komunikacji (*Bluzka na ramiączkach i szerokie spodnie; Bluza i spodnie dżinsowe; Włosy na żel*). Uczniowie mają prawo wyrażać intencję w sposób bezpośredni i zwięzły, czyli taki, który – jeśli nawet nie gwarantuje sukcesu komunikacyjnego – to przynajmniej stwarza prawdopodobieństwo odniesienia zamierzonego skutku i na pewno jest adekwatny do interakcji werbalnej typu potocznego.

Warto jednak zwrócić im uwagę na fakt, że istnieją wyspecjalizowane gatunki mowy (np. rada) szczególnie przydatne do realizacji określonych intencji nadawczych. Przy obmyślaniu i stosowaniu strategii mówienia / pisa-

²³ B. Bernstein: *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*. W: *Język a społeczeństwo...*, s. 83–116; Idem: *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*. W: *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Red. G.W. Sugar, M. Smoczyńska. Warszawa 1980, s. 557–596.

²⁴ Patrz np.: *Słowo w kulturze mediów*. Red. Z. Suszyński. Białystok 1999; *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2001.

nia ważna jest znajomość różnorodności gatunkowej, ale trzeba wziąć pod uwagę – oprócz sprawności pragmatycznej – także sprawności: społeczną i sytuacyjną²⁵, wymagające odpowiedzi na pytanie: Który z gatunków w momencie wykonywania konkretnego aktu mowy jest najwłaściwszy, najbardziej stosowny i skuteczny?

²⁵ Zob. na ten temat: H. Wiśniewska: *Szkoła jako miejsce sprawnego wypowiadania się uczniów*. „Polonistyka” 1983, s. 134–140.

Лешек Тымякин

ОБ УЧЕНИЧЕСКОМ ПЕРСУАЗИВНОМ ВЫСКАЗЫВАНИИ

Резюме

В статье делается попытка ответить на вопрос, замечает ли ученик второго класса гимназии своеобразие совета как жанра речи, а также каким образом создает этот тип персуазивного высказывания.

Проведенное в школах Люблина зондирование обнаруживает склонность большинства опрошиваемых расширять значение исследуемого термина, а также отждествлять понятия совет и уговор. Кроме того – в представлении учеников – убеждать с целью вызвать определенное поведение можно с помощью директивных актов речи, таких как угроза, приказ или запрет, а также иных нежели уговаривающие высказываний, например, вопросов, утверждений, рассказов. Незнание специфики жанра вызывает механизм текстовой субституции, что и приводит к неудачной вербализации.

Источник небольших знаний учеников на тему совета как особенного жанра речи, а также относительно слабого умения выражать персуазивные интенции с помощью языковых средств следует усматривать в том, что программы и учебники, предназначенные для обучения польскому языку, относятся к этим вопросам как ко второстепенным. Следующая причина – естественная „вербовке” слов.

Получаемые в ходе собственных наблюдений и опыта образцы вербальных поведений родителей, учителей, и прежде всего товарищей, манера подвергаться популяризированной средствами массовой коммуникации моде вести себя вызывающим, но действенным образом и подражать им, ведут в результате к предпочтению в общественной коммуникации актов директивных, отличающихся большой категоричностью. Это в свою очередь может оказывать влияние на способ формирования персуазивного высказывания.

ON STUDENTS' PERSUASIVE UTTERANCES

Summary

The article is an attempt to answer two questions: does a second grade junior high school student perceive the distinctiveness of 'advice' as a speech act, and how does he create this kind of persuasive utterance.

The poll which was conducted in Lublin schools shows most students' inclination towards broadening the scope of meanings of a given name and towards merging the concepts of 'advice' and 'persuasion'. Moreover, according to students one can persuade to certain behaviours by using such directive speech acts as: 'threat', 'order' or 'prohibition' and also by using non-persuasive speech acts like: 'questions', 'statements' and 'narratives'. Lack of knowledge of the specificity of the genre (persuasive utterance) causes the appearance of the text substitution mechanism, which often results in unfortunate utterances.

The reasons of students' limited knowledge of 'advice' as a distinctive speech act and of the ways of expressing persuasive intentions is marginalisation of these issues in language acquisition and textbooks and curriculums of Polish language. Taking speech acts examples from parents, teachers and friends, and following the mass-media promoted fashion for aggressive behaviour lead to a tendency for using in social communication categorical speech acts of manipulation, which can influence the way persuasive speech acts are created.

Cena 20 zł

ISSN 0208-6336
ISSN 0208-5011