

# Andrzej Kudra

---

## Lekcja jako dyskurs

---

Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica 4, 297-302

---

2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Andrzej Kudra

## LEKCJA JAKO DYSKURS<sup>1</sup>

W niniejszej pracy na tekst patrzy się całościowo. Tekst jest dyskursem (kontekstem komunikacyjnym), który zależny jest od różnorodnych znaczeń ogólnospołecznych, ogólnokulturowych czy też konkretnych potrzeb sytuacyjnych. Tekst traktowany jest jako zdarzenie komunikacyjne w ujęciu procesualnym (tekst to proces, nie wytwór). Ważne są zatem takie elementy tekstu, jak jego funkcjonalność, intersubiektywność, interakcyjność czy – w wypadku komunikacji szkolnej – nastawienie na rozwiązywanie problemów. Powtarzając: tekst nie jest traktowany zatem jako jednostka formalna (np. zdanie czy grupa zdań), ale – jak wspomniano – traktowany jest jako całościowe, globalne zdarzenie komunikacyjne, które interpretuje się funkcjonalnie, procesualnie i interakcyjnie<sup>2</sup>. Tekstem jest więc tu wypowiedź, rozmowa czy szerzej dyskurs<sup>3</sup>.

Często używamy tu terminem będzie dyskurs, który oznacza każdą logicznie uporządkowaną wypowiedź w mowie lub piśmie (na lekcjach mamy do czynienia przede wszystkim z tekstem w wersji mówionej). Dyskurs jest więc tworem pośrednim między systemem językowym a jego realizacją w konkretnych aktach mowy, jest zjawiskiem z pogranicza semantyki i pragmatyki. Dyskurs to „język w użyciu”<sup>4</sup>, ze swoją dynamiką komunikacyjną, związaną z procesami tworzenia i odbierania tekstu. Dyskurs

---

<sup>1</sup> Mimo takiego tytułu, próbuję – może niezbyt fortunnie – wykazać, iż lekcja jest tekstem; dlatego pierwotnie zamierzałem nadać tej pracy tytuł: „Lekcja jako tekst”.

<sup>2</sup> Zdaniem I. Bobrowskiego (*Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków 1998, s. 14), tekst jest bytem konkretnym, który możemy zaobserwować za pomocą zmysłów – słuchu i wzroku; jest bytem jednostkowym, bo niepowtarzalnym, tworzonym przez konkretnego człowieka w konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji; jest bytem momentalnym – powstaje w momencie i trwa zazwyczaj krótko.

<sup>3</sup> Według T. Dobrzyńskiej (*Tekst. Próba syntezy*, Warszawa 1993, s. 9), tekst to „najogólniejsza, abstrakcyjna struktura komunikatu językowego”, wypowiedź zaś to „pewien określony tekst, a więc konkretny przekaz słowny, dokonywany przez określoną osobę w danym akcie komunikacji i posiadający wszelkie znamiona indywidualnego użycia elementów językowych”.

<sup>4</sup> A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 18.

to jakby tekst w kontekście; także w kontekście komunikacyjnym trzech kanałów – werbalnym, niewerbalnym i wokalnym. Komunikatywność dyskursu (stopień zrozumienia) zależy i od samej sprawności językowej uczestnika komunikacji, i od szeroko rozumianego opanowania przezeń kodu kulturowego (w tym także „mowy gestów”), czyli od umiejętności rozszyfrowywania wszelkich znaczeń, pojawiających się w czasie trwania zdarzenia komunikacyjnego. Wydaje się, że analiza „tekstu w kontekście” jest najbardziej zasadnym sposobem patrzenia na zjawisko komunikacji dydaktycznej.

Dyskurs lekcyjny – jak każdy tekst – zawiera w sobie jawny lub ukryty dialog, będący świadectwem relacji łączących uczestników komunikacji. Lekcja ma dialogową strukturę<sup>5</sup>. Podstawową formą podawczą komunikacji lekcyjnej jest dialog lub monolog. Rozmowa jest procesem wymiany werbalnej (ze współdziałaniem aktów niewerbalnych i wokalnych, takich jak gestykulacja, mimika, wygląd fizyczny, dystans fizyczny, pozycja ciała, organizacja środowiska; intonacja, akcentowanie, barwa głosu, szybkość mówienia itp.) w konkretnym akcie komunikacji i w określonej społecznie sytuacji. Dyskurs lekcyjny ma charakter swoisty – to typ instytucjonalnej, oficjalnej rozmowy. Dyskurs ten ma swój zadaniowy, instrumentalny kontekst – rozmówcy wyznaczają sobie zadania do osiągnięcia i w zależności od zadania podejmują różne strategie konwersacyjne. Trzeba dodać, że w komunikacji lekcyjnej jej głównym uczestnikiem, wyznaczającym cel i zadania w rozmowie, jest nauczyciel. Komunikacja dydaktyczna to komunikacja rozmowy, która zakłada współpracę ucznia i nauczyciela (ewentualnie mówcy i słuchacza). Ale współtworzenie (kooperacja) tekstu lekcyjnego jest stosunkowo rzadkie; przeszkadzają temu pytania-polecenia, zadania, które przekazuje nauczyciel. Nie jest to rozmowa partnerów – zazwyczaj nie ma symetrii komunikacyjnej, dominuje transmisja, czyli komunikacja jednostronna. Wynika to m. in. z tego, że ważną kategorią tego rodzaju dyskursu jest skuteczność i ściśle z nią związana perswazyjność.

Instytucjonalność, oficjalność rozmowy lekcyjnej wynika także z rytualizacji tego typu komunikacji; powtarzalność szkolnych sytuacji prowadzi do stereotypizacji (wspomagana jest ona również przez system klasowo-lekcyjny, układ ławek, ustaloną liczbę uczestników dyskursu, ustaloną „przestrzeń nauczyciela” i „przestrzeń ucznia”, niemożność przerywania rozmowy przez ucznia itp.). Stereotypizację dyskursu lekcyjnego, powoduje także struktura lekcji (tzw. ogniwa) – w czasie rozmowy lekcyjnej zazwyczaj występują trzy podstawowe części: wstępna, zasadnicza i zamykająca<sup>6</sup>. Strukturalizacja

<sup>5</sup> Por. B. Skowronek, *Struktura dialogowa lekcji*, „Nowa Polska” 1999, nr 1, s. 39–40.

<sup>6</sup> A. Duszak (*op. cit.*, s. 182) te trzy części nazywa superstrukturami (hiperstrukturami); dzielą one przestrzeń tekstową i pełnią przede wszystkim funkcję porządkującą.

tekstu lekcyjnego, zwykle związana ze wspomnianymi ogniwami lekcji, jest ważna – posegmentowany tekst stanowi formę organizacji znaczeń w dyskursie.

Rozmowa lekcyjna składa się z większych i mniejszych jednostek dialogowych. Jednostka większa to ogół cykli dialogowych<sup>7</sup>, stanowiących łańcuch wymian, tworzących sekwencje i w efekcie – rozmowę. Dialog składa się z replik (wypowiedź eliptyczna, zdanie, opowiadanie, opis itp.), których podstawową i powszechną formą występującą na lekcjach jest pytanie-odpowiedź (mniejsza jednostka dialogowa). Aby istniała rozmowa, musi wystąpić replika (replika-inicjacja i replika-reakcja). Kombinacje pytań i odpowiedzi z reguły powinny być spójne względem założonego całościowego, globalnego celu lekcji (jest to zazwyczaj cel dominujący wśród założonych do osiągnięcia celów lekcyjnych). W rozmowie lekcyjnej bywa, że poszczególne struktury dialogowe nie są ze sobą powiązane; to powoduje, że tekst lekcji jest niespójny. Wynika to najczęściej z błędów nauczyciela – z nieprzemyslenia pytań. Typowy dialog lekcyjny zbudowany jest zatem tak, iż inicjuje go pytanie nauczyciela, reakcją stanowi odpowiedź ucznia. Role stosunkowo rzadko się zmieniają; nauczyciel steruje rozmową. Dialog jest zdyscyplinowany, nauczyciel decyduje o kolejności zabierania głosu, czasem „pozwala” na spontaniczność.

Dialog, najczęstsza forma podawcza dyskursu lekcyjnego, nie przez wszystkich badaczy języka uznawany jest za tekst. Wynika to prawdopodobnie z tego, iż w większości rozmów tzw. potocznych mamy do czynienia z dialogiem pozornym – brak jest określonego celu dyskursu, określonego tematu (nie ma spójności), określonej i zamkniętej struktury. Informacje są przypadkowe i wynikają z doraźnej sytuacji komunikacyjnej. Z dialogiem lekcyjnym jest jednak inaczej, gdyż ma jeden temat, ma swoje delimitacje i swój cel (tzw. teleologia lekcji). Temat lekcyjnych rozważań jest zwykle odgórnie założony. Istnieje więc inna sytuacja niż w rozmowie potocznej, w której temat jest (?) uzgadniany, negocjowany przez obie strony dialogu. Wprawdzie w dyskursie lekcyjnym pojawia się wielotorowość tematykacji (częste dygresje, wtrącenia pozamerytoryczne), ale jest ona zjawiskiem naturalnym i powszechnie uznawanym za immanentną cechę szkolnej komunikacji. Ma to związek z tym, iż tekst lekcji funkcjonuje nie tylko jako przekaznik zachowań i wartości społecznych, lecz także w swoisty sposób uczestniczy w tworzeniu i korygowaniu tych zachowań i wartości. Podobnie naturalnie traktowane są metadydaktyczne akty mowy (np. wyjaśnianie nieporozumień językowych, poprawianie błędów językowych, klasyfikacja informacji, porządkowanie dyskusji itp.), choć i one rozbijają spójność tekstu lekcyjnego. Uczeń nie może przerwać dialogu lekcyjnego w jakimś

<sup>7</sup> K. Rudek-Data, *Funkcja tekstotwórcza pytania w dialogu*, „Zeszyty Naukowe UJ, Prace Językoznawcze” 1984, z. 79.

momencie, nauczyciel pozwala zaś tworzyć takie sytuacje dialogowe, które mieszczą się w omawianym na lekcji temacie.

Dobrze przemyślana przez nauczyciela lekcja jest spójna i jako taka cechuje się kohezją i koherencją. Kohezja jest zjawiskiem semantyczno-tematycznym posiadającym wykładniki formalne w strukturze zdaniowej, koherencja powstaje zaś na podstawie wiedzy pozatekstowej (stopień znajomości rzeczywistości pozajęzykowej), pozwala kojarzyć fakty. Z zagadnieniem spójności tekstu ma związek tzw. temat lekcji. Jest on swoistym tytułem lekcji i odnosi się zwykle do jej ogniwa węzłowego. Temat lekcji pełni wiele funkcji, m. in. językoznawcze<sup>8</sup>. Pełni też funkcję orientacyjną jako zapowiedź tekstu. Funkcja ta wynika z inicjalnej zazwyczaj pozycji tematu lekcji w tekście lekcji. Temat umiejscawia tekst w szerokim kontekście (funkcja makrostrukturalna – ujawnianie zakresu i typu znaczeń globalnych w tekście). Temat lekcji służy także do kontroli realizacji założonych celów lekcyjnych; pełni także funkcję interpretacyjną. Gdy temat jest w niezgodzie z takim lekcji, to można mówić o braku spójności tekstu lekcyjnego.

Podejmując przerwany wątek dotyczący dialogu, należy stwierdzić, że dialog lekcyjny można uznać za tekst. Dialog pojawia się przede wszystkim na lekcjach prowadzonych tradycyjnymi metodami, takimi jak rozmowa<sup>9</sup>, pogadanka heurystyczna, heureka, metody erotematyczne, sąd literacki, dyskusja itp. Jest tworem zinstytucjonalizowanym i obrosniętym wielowiekową tradycją (ramą).

Dyskurs lekcyjny tworzą również gatunki mowy (inne określenie: genry), będące typem zdarzeń komunikacyjnych, wyznaczanych przez dominujący cel dyskursu i mające charakter intertekstualny, co oznacza, że wchodzi w kontakt z różnymi rodzajami tekstów. Genr jest zatem strukturą dynamiczną oraz nieostrą, tzn. będącą najczęściej odstępstwem od modelu, prototypu tekstowego. W komunikacji szkolnej można mówić o genrach dydaktycznych, takich jak: rozprawka, charakterystyka, opis, notatka, przemówienie itp.

Wydaje się, że tekst lekcji tworzą również metody (!). Wspomniano wcześniej o metodach szkolnych, jakimi są dialog i rozmowa, które w naturalny sposób stanowią tekst. Jeśli metodę potraktować jako zaplanowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, który warunkuje osiągnięcie założonych celów dydaktyczno-wychowawczych, to zawarte w tak pojmowanej metodzie aspekty werbalne i niewerbalne przyczyniają się do zaistnienia dyskursu. Przy takim rozumieniu tekstu lekcji nawet zastosowane środki dydaktyczne także należą do dyskursu lekcyjnego. Lekcja jest ponadto tworem wielopodmiotowym, w którym role nadawcy-

<sup>8</sup> H. Wiśniewska, *Ocena (językoznawcza) tematów lekcji języka polskiego*, „Polonistyka” 1987, nr 1.

<sup>9</sup> B. Myrdzik, *Czy rozmowa jest metodą?*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

-odbiorcy zmieniają się, choć najczęściej tylko pozornie – zwykle adresatem i odbiorcą jest uczeń. Jest tworem wielogatunkowym, na który składają się i wypowiedzi jako takie, i różne *teksty kultury*, obejmujące i zjawiska poza- czy parajęzykowe (obrazy, plakaty, rysunki, rzeźby, muzykę itp.), i niewerbalne zachowania uczniów i nauczyciela. Lekcja jest zatem komunikatem mieszanym.

Czy można komunikacyjne akty wokalne czy niewerbalne uznać za elementy tekstu lekcyjnego? Jeżeli jednym z warunków „bycia tekstem” jest jego spójność, to spójność osiągnąta jest również za pomocą kanału niewerbalnego. Aby komunikacja była skuteczna (a w dydaktyce o to przede wszystkim chodzi), musi wystąpić harmonia semantyczna między kanałami – werbalnym, niewerbalnym i wokalnym. Musi być przestrzegana swoista zasada, którą można by nazwać zasadą *decorum* komunikacyjnego. W przeciwnym razie trudno będzie ustrzec się przed komunikacją paradoksalną, tj. taką, w ramach której pojawia się dwuznaczność uniemożliwiająca właściwe porozumienie – gest, mimika czy intonacja głosu nauczyciela bądź ucznia może zakwestionować jakość głoszonych (tj. wymawianych) treści. Akty niewerbalne posiadają swoje znaczenie. Można nawet mówić o retoryce aktów niewerbalnych. „Brak słowa” jest także komponentem lekcji. Słowo i „brak słowa” tworzą kontekst (dyskurs) komunikacyjny. Popularność metod „uciekających od słowa” (np. drama, przekład intersemiotyczny) z ich etapami „braku słowa” zdaje się potwierdzać – może zbyt śmiało – tezę, iż brak słowa tworzy również tekst lekcji.

Z uwagi na preferowanie w niniejszej wypowiedzi pragmatycznego ujęcia tekstu dostrzega się w nim trzy fazy: illokucji (to intencja mówcy, zawarta w prezentowanej wypowiedzi; odczytywana jest częściowo na podstawie wskazówek tekstowych i kontekstowych), lokucji (to językowa realizacja, to tekst pisany lub mówiony produkowany przez rozmówców) i perlokucji (to efekt oddziaływania na odbiorcę, to rzeczywisty skutek, jaki powoduje akt komunikacyjny – zgodny lub niezgodny z wartością illokucyjną). W dyskursie lekcyjnym illokucja zawarta jest przede wszystkim w założonych przez nauczyciela celach dydaktyczno-wychowawczych lekcji, perlokucja w ich pragmatycznej realizacji; jeśli rzeczywisty skutek, jaki powoduje akt komunikacji dydaktycznej jest zgodny z wartością illokucyjną, to można mówić o sukcesie dydaktycznym, jeśli jest niezgodny – o porażce.

Bożena Witosz<sup>10</sup> w swej pragmatycznej definicji tekstu pisze, że „tekst jest zdeterminowanym gatunkowo i intertekstualnie całościowym, spójnym – zorganizowanym i skończonym – wyrazem intencji komunikacyjnej nadawcy”. Zdaniem autorki, do warunków, ustalających tekst można zaliczyć m. in.: a) to, że wypowiedź jest uwarunkowana pragmatycznie – istnieje

<sup>10</sup> B. Witosz, *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji. Zagadnienie struktury tekstu*, Katowice 1997, s. 52.

nadawca, który tworzy wypowiedź z możliwą do ustalenia intencją i z myślą o odbiorcy, b) to, że wypowiedź odsyła do świata rzeczywistości pozajęzykowej, c) to, że wypowiedź jest całościową strukturą formalno-semantyczną, d) to, że ma swój początek i koniec z wyraźnymi sygnałami delimitacyjnymi, e) to, że jest wypowiedzią spójną, uwarunkowaną konsytuacją. Zgodnie z poglądami autorki, tekst stanowi ponadto „wiązkę wielu aktów mowy”<sup>11</sup>. W podobnym, pragmatycznym aspekcie definicję tekstu przytacza Jan Mazur<sup>12</sup>.

Jak widać, dyskurs<sup>13</sup> lekcyjny spełnia warunki „bycia tekstem”. W niniejszej pracy rozszerzono tradycyjne właściwości tekstotwórcze o metody, cele, środki dydaktyczne i ów „brak słowa” – czyli te aspekty, które są immanentnymi cechami komunikacji dydaktycznej i jej podstawowej ramy, jaką jest lekcja.

*Andrzej Kudra*

#### LESSON AS A DISCURSSION

(S u m m a r y)

The author treats the lesson as a discussion, a communicative event. Therefore, the lesson becomes a process, not just an effect with a dialogue structure.

The author proceeds further – the lesson with verbal, vocal and non-verbal communicative activities, genders of speech and methods is seen as a text.

<sup>11</sup> Tamże, s. 51–52. Por. także pracę T. Dobrzyńskiej, *O delimitacji tekstu literackiego*, „Pamiętnik Literacki” 1971, z. 2.

<sup>12</sup> J. Mazur, *Styl i tekst w aspekcie pragmatycznym (z zagadnień teoretyczno-metodologicznych)*, „Socjolingwistyka” 1990.

<sup>13</sup> Możliwość rozszerzenia rozumienia tekstu sugeruje A. Duszak (*Tekst, dyskurs...*, s. 8), według której dyskurs jest kontekstem: „Takie zintegrowane, całościowe spojrzenie na tekst i dyskurs prowadzi do «rozmiękczenia» tradycyjnego ujęcia tekstu, szczególnie w porównaniu z paradygmatem strukturalistycznym [...]. Dopuszcza się nieostrość kategorii pojęciowych i względność stwierdzeń, które tracą moc reguł, a przybierają postać zasad o różnym stopniu mocy i prawdopodobieństwa występowania”.