

ROZMOWA
W PRZESTRZENI SZKOŁY
Systemowo-funkcjonalna analiza
poszerzonego dyskursu szkolnego

Renata Makarewicz

ROZMOWA W PRZESTRZENI SZKOŁY

**Systemowo-funkcjonalna analiza
poszerzonego dyskursu szkolnego**



Wydawnictwo
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
w Olsztynie

Kolegium Wydawnicze UWM
Przewodniczący
Zbigniew Chojnowski
Redaktor Działu
Aleksander Kiklewicz

Recenzenci
Elżbieta Awramiuk
Bernadeta Niesporek-Szamburska

Redakcja wydawnicza
Maria Fafińska

Przygotowanie okładki
Adam Głowacki
na podstawie projektu
Małgorzaty Skalskiej-Fleran

Skład i łamanie
Marian Rutkiewicz

ISBN 978-83-8100-081-9

© Copyright by Wydawnictwo UWM • Olsztyn 2017

Wydawnictwo UWM
ul. Jana Heweliusza 14, 10-718 Olsztyn
tel. 89 523 36 61, fax 89 523 34 38
www.uwm.edu.pl/wydawnictwo/
e-mail: wydawca@uwm.edu.pl

Ark. wyd. 18,2; ark. druk. 15,4
Druk: Zakład Poligraficzny UWM w Olsztynie, zam. 541

Spis treści

Wstęp	7
1. Dyskurs jako kategoria badawcza	11
1.1. Dyskurs edukacyjny	16
1.2. Rozmowa jako przedmiot badań	19
1.3. Poszerzony dyskurs szkolny	22
1.4. Wywiadówka – wprowadzenie do zagadnienia	28
2. Teoria komunikacji w perspektywie różnych dyscyplin naukowych	35
2.1. Kulturowe uwarunkowania procesu komunikacji	35
2.2. Komunikacja w socjolingwistyce	40
2.3. Językoznawcze opisy komunikacji	43
2.4. Wybrane psychologiczne teorie mechanizmów komunikacji	47
3. Metodologia badań	51
3.1. Teoria i metoda badań	51
3.2. Materiał badawczy	59
3.3. Cel badań	63
4. Rozmowy w sieci, czyli e-wywiadówka	65
4.1. Język Internetu – uwagi ogólne	65
4.2. Kompozycja i tematyka badanych listów elektronicznych	70
4.3. SFAD e-maili wybranych z dziennika elektronicznego	79
5. Rozmowa prowadzona podczas wywiadówki	129
5.1. Kilka uwag o polszczyźnie poszerzonego dyskursu szkolnego	129
5.2. SFAD rozmowy nauczyciela z rodzicami ucznia	133
6. Negocjowanie postaw. OCENA	179
6.1. Afekt	181
6.2. Osąd	186
6.3. Aprecjacja	191
6.4. Wzmocnienie	198
6.5. Relacja	202

7. Wybrane aspekty badań nad komunikacją interpersonalną	207
7.1. Płaszczyzny akceptowalności	207
7.2. Relewancja	213
7.3. Redundancja	221
7.4. Prawda dialogu	228
Zakończenie	237
Bibliografia	241

Wstęp

Rozmowa to wymiana myśli za pomocą słów. Jest jedną z podstawowych aktywności językowych człowieka. Rozmowa toczy się między ludźmi, którzy znajdują się w zdefiniowanej przestrzeni komunikacyjnej i służy do osiągania konkretnych celów. Narzędziem rozmówców jest język, mający określoną strukturę gramatyczną i realizujący różnorakie funkcje.

Badanie rozmowy ma w polskim językoznawstwie dobrą tradycję. Warto tu odnotować zróżnicowane metodologicznie i terminologicznie prace naukowe: Krystyny Pisarkowej (1975), Jacka Warchali (1991 i 2003), Urszuli Żydek-Bednarczuk (1994), Mariusza Rutkowskiego (2015). W niniejszej pracy znajdziemy liczne odwołania do wymienionych publikacji, jednak właściwa przestrzeń zakreślona w książce to przede wszystkim oryginalny wybór tematu badań i sposób jego opracowania.

Podstawę metodologiczną monografii stanowi systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu (SFAD). James R. Martin we współautorstwie z Dawidem Rose w 2003 r. opublikowali artykuł zatytułowany *Wartościowanie w dyskursie i negocjowanie postaw* (wydanie polskie 2013; wydanie w języku angielskim *Working with discourse: meaning beyond the clause*, Nowy Jork i Londyn 2003: 22–65). Badacze zainteresowali się sposobami wyrażania emocji, procesem negocjowania postaw i uzgadniania OCENY (systemu znaczeń interpersonalnych). W SFAD analizie podlegają językowe realizacje głównych typów postaw: afektu, osądu i aprecjacji. Uzupełniają one przyjęty repertuar kategorii analitycznych, pozwalając dostrzec istniejące w systemie języka możliwości wyrażania emocji i zaznaczania relacji między uczestnikami dyskursu. Rezultatem analizy są wnioski odnoszące się do mechanizmów kształtowania OCENY.

Celem opracowania nie było stworzenie nowego modelu teoretycznego. Całość rozważań oparto natomiast na solidnych podstawach lekturowych, które stały się podstawą zaadaptowanej w twórczy sposób teoretyczno-metodologicznej teorii systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu do opisu unikalnego, niezwykle trudno dostępnego materiału językowego, jakim jest rozmowa prowadzona podczas wywiadówki. Praca ma charakter nowatorski zarówno w zakresie wyboru obiektu badań, jak i sposobu jego

opracowania. Przyjęta metodologia pozwala prześledzić sposób, w jaki neutralne z systemowego punktu widzenia środki językowe ulegają nacechowaniu w kontekście. Dzięki przedstawionym tu analizom możliwe będzie lepsze zrozumienie istotnych zachowań socjokomunikacyjnych, takich jak wyrażanie emocji i negocjowanie postaw, będzie to także doskonały punkt wyjścia do dalszego rozwijania teorii i – pośrednio – poprawy efektywności komunikacji.

Prezentowana *Rozmowa w przestrzeni szkoły* dotyczy słabo rozpoznanego obszaru, jakim jest komunikacja nauczycieli i rodziców. W dobie intensywnych przemian kulturowo-cywilizacyjnych, którym towarzyszą wzmożone poszukiwania formuły efektywnego porozumiewania się w szkole, w pracy podejmuje się badania istotne z punktu widzenia społecznych potrzeb edukacyjnych. Jak dotąd nie odnotowano rozważań i analiz, które opisywałyby szerzej dialog prowadzony pomiędzy reprezentantami instytucji, nauczycielami i rodzicami – trzeciego podmiotu zainteresowanego zdarzeniami szkolnymi.

Tytułowa *rozmowa* to spotkanie komunikacyjne ludzi w kontakcie *face-to-face*, a także dialogowanie w przestrzeni internetowej. Refleksji poddano zatem język rozmowy prowadzonej w przestrzeni szkoły. A przestrzeń szkoły rozumiana jest tu symbolicznie jako taka, w jakiej realizowane są zadania edukacyjne. Współcześnie obejmuje ona nie tylko fizycznie pojęty budynek szkoły, ale także obszar wirtualny. Tak szerokie rozumienie przestrzeni szkoły pozwoliło na określenie zakresu materiału badawczego. Materiałem językowym były nagrania rozmów i listy. Analizie poddano:

- 1) dialogi prowadzone między nauczycielem a rodzicami ucznia w interakcji bezpośredniej – podczas wywiadówki; około 26 tysięcy słów;
- 2) listy elektroniczne – rozmowy prowadzone w przestrzeni medialnej (przez Internet możliwe jest szybkie dotarcie z wiadomością czy przekazanie treści szerokiemu gronu lub pojedynczej osobie; e-wywiadówki); około 62 tysiące słów.

Niezależnie od wydzielonych formalnie rozdziałów opracowanie można podzielić na dwa komponenty: teoretyczno-erudycyjny (rozdziały 1, 2, 3 i dopełniający 7) oraz analityczny, przedstawiający badania (rozdziały 4, 5 i 6). Decydują one o konsekwentnie naukowym charakterze monografii. Rozprawa składa się ze wstępu, siedmiu rozdziałów, zakończenia i bibliografii, a także aneksu (na płycie CD zapisano cały materiał badawczy). W rozdziale 1 przybliżono podstawowe kategorie badawcze analizowane w rozprawie, zaprezentowano teorie dotyczące dyskursu, omówiono najważniejszą dla pracy odmianę dyskursu edukacyjnego. W rozdziale 2 przybliżono teorię komunikacji w dyskursie szkolnym na szerokim tle

językoznawstwa polskiego i ogólnie kulturoznawstwa, socjolingwistyki, psycholingwistyki. W rozdziale 3 znalazł się opis metodologii badań własnych oraz konieczne objaśnienia terminologiczne. W dwóch kolejnych rozdziałach analitycznych zostały omówione podstawowe dla przyjętych rozważań typy tekstów: elektroniczna komunikacja między nauczycielami i rodzicami, czyli e-wywiadówka (rozdział 4) oraz rozmowa podczas klasycznej wywiadówki (rozdział 5). Rozdział 6 został poświęcony negocjowaniu postaw w analizowanym dyskursie. W ostatnim rozdziale umieszczono refleksje na temat akceptowalności, relewancji, redundancji oraz prawdy. Jest to jednocześnie udana próba wykazania, które wątki badawcze wymagają dalszego pogłębienia i ewentualnych szerszych badań nad wyznaczonym obszarem. Rozprawę wieńczy zakończenie oraz bibliografia.

Sformułowanie przedmiotu badań wskazuje jednoznacznie na jego językowo-dydaktyczne zakorzenienie. Autorka korzysta z badań lingwistycznych (analizy dyskursu, socjolingwistyki), kulturowych, psychologicznych, medialnych oraz socjologicznych, a podbudowuje je badaniami pedagogicznymi. Praca bez wątpienia ma charakter językoznawczy, choć nadano jej interdyscyplinarną ramę.

Rozmowa w przestrzeni szkoły dowodzi, dlaczego istotne jest połączenie badań nad znaczeniem wykorzystanych słów i konstrukcji językowych z zakresem i skutecznością ich użycia. Rozważaniom towarzyszy głębokie, ujawniające się wprost w wielu miejscach przekonanie, że poziom komunikacji między nauczycielami i rodzicami, choć nie stanowi bezpośredniego elementu procesu dydaktycznego, wpływa na jakość edukacji dziecka. Ważne w tych refleksjach jest ich osadzenie w dotychczasowych koncepcjach, ale nade wszystko ważna jest twórcza kontynuacja myśli poprzedników.

Wnioski końcowe dowodzą także, że badania prowadzone z perspektywy wartości i emocji zakodowanych w języku służą odkrywaniu elementów budujących mechanizmy skutecznej komunikacji. *Rozmowa w przestrzeni szkoły* może być lekturą interesującą nie tylko dla językoznawców, lecz także dla nauczycieli i rodziców, czyli uczestników poszerzonego dyskursu szkolnego.

* * *

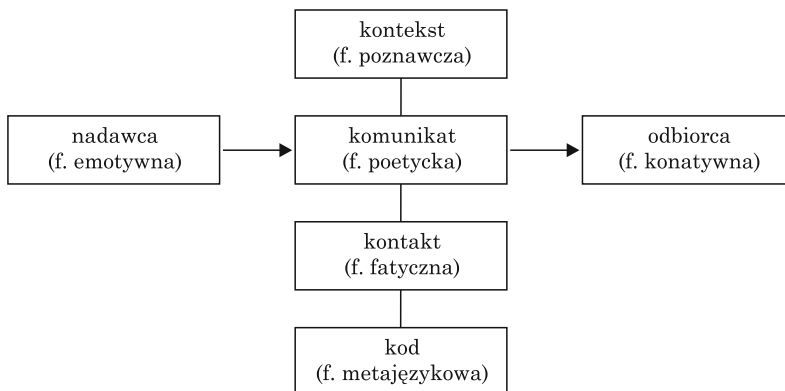
Książka w dużej mierze powstała dzięki życzliwości nauczycieli, którzy obdarzyli mnie zaufaniem. Bez ich wsparcia nie udało by się zebrać oryginalnego materiału badawczego. Dziękuję im Wszystkim za nieocenioną pomoc. Szczególne słowa podziękowań kieruję do dyrekcji i kadry pedagogicznej Szkoły Podstawowej Nr 34 w Olsztynie.

Pragnę podziękować Szacownym Recenzentkom, Pani prof. Elżbiecie Awramiuk oraz Pani prof. Bernardecie Niesporek-Szamburskiej za cenne i pomocne uwagi. Oddzielne wyrazy wdzięczności kieruję do Pani prof. Marii Biolik, która jako pierwsza wyraziła opinię na temat pracy i udzielała wsparcia w chwilach wątpienia.



1. Dyskurs jako kategoria badawcza _____

W licznych dyscyplinach naukowych dyskurs jest różnorako definiowany. Można jednak jednoznacznie stwierdzić, że termin „dyskurs” związany jest z tradycją retoryczną i bliskoznaczny do słów: dyskusja, rozmowa, przemówienie. Przed ogłoszeniem teorii Romana Jakobsona dyskurs rozumiany był jako wypowiedź zdyscyplinowana i logiczna, operująca argumentacją, w zasadzie pozbawiona elementów perswazyjnych i ekspresyjnych. Ogólny model funkcji mowy, który R. Jakobson odnosił do opisu wszelkich odmian komunikacji językowej, właściwie nie odwołuje się do wyżej wymienionych cech dyskursu. Stworzona przez niego teoria oparta jest na relacjach między nadawcą, odbiorcą i komunikatem, a także wzbogacona o kod, kontakt i kontekst.



Schemat 1. Teoria Romana Jakobsona

Źródło: Jakobson 1960: 431

Współczesne teorie bogatsze są o zagadnienia związane ze strategią mówienia, w tym z intencjami nadawcy i oczekiwaniami odbiorcy. Interaktywna perspektywa spojrzenia na mowę (Benveniste 1980) oraz dyskursywna teoria języka (Ricoeur 1989) tworzą podstawę dla późniejszych ustaleń językoznawców z różnych krajów.

W zakresie językoznawstwa polskiego zadania zdefiniowania lub usystematyzowania pojęcia *dyskurs* podejmowali się m.in.: Leon Zawadowski (1966), Ida Kurcz (1992), Teodozja Rittel (1994), Janina Labocha (1996), Urszula Żydek-Bednarczuk (1994), Stanisław Grabias (1997), Anna Duszak (1998), Stanisław Gajda (1999), Maciej Kawka (1999), Bożena Witosz (2009).

Zdaniem Bożeny Witosz kategoria dyskursu jest nieostra. Przyjmując za słuszne to ograniczenie, wymienić można za autorką najczęściej stosowane kryteria podziału na typy dyskursu. Po pierwsze, przywoływane bywa kryterium instytucjonalne, zgodnie z którym wydziela się następujące typy dyskursu: akademicki, edukacyjny, medyczny naukowy, polityczny, prawniczy, urzędowy. Po drugie, przyjmuje się kryterium podmiotowe, dla którego najważniejszym elementem wyróżniającym są uczestnicy zdarzenia komunikacyjnego, a zatem będzie to dyskurs np. kobiecy, punkowy, gejowski itp. Trzecie kryterium ma charakter ideologiczny, a więc może to być dyskurs antysemitki, feministyczny, konserwatywny, lewicowy, nacjonalistyczny, rasistowski itp. Istnieją jeszcze, rzadziej wyróżniane, a oparte na kryterium relacji, inne dyskursy: egalitarny, dominacji, patriarchalny, wykluczenia, tolerancji czy na kryterium środków przekazu – dyskurs prasowy, internetowy, telewizyjny, fotografii, tańca itp.

Różne typy dyskursów służą budowaniu odniesień interpretacyjnych i stworzeniu siatki pojęć charakterystycznych dla określonej struktury zjawisk komunikacyjnych i zjawisk zachodzących we współczesnym języku i szerzej kulturze kontaktów interpersonalnych (Witosz 2016: 22).

W rozumieniu ogólnym dyskurs jest określany jako zdarzenie komunikacyjne lub język w użyciu. Tekst ma w nim aspekt funkcjonalny i rozpatrywany jest w kontekście społeczno-kulturowym (Rittel 2006: 363). Przyjmuje się, że w dyskursie słowa są najważniejsze i to one go integrują. Jakkolwiek kontekst sytuacyjny, a więc przestrzeń i czas, w których odbywa się komunikacja, a także uwarunkowania związane z uczestnikami zdarzeń komunikacyjnych, odgrywają istotne znaczenie, to uważa się, że dla językoznawstwa najważniejsze pozostają komunikaty werbalne. I one właśnie są przedmiotem badań i opisu w niniejszej pracy.

Według Macieja Kawki, w lingwistyce pojęcie dyskursu rozumiane jest w zasadzie na siedem sposobów (Kawka 1999: 16):

- język w działaniu,
- każda wypowiedź większa niż zdanie (gramatyka tekstu),
- wypowiedź w wymiarze interaktywnym (nadawca i odbiorca oraz intencja),
- konwersacja (analiza rozmowy w teorii języka i mikrosocjologii),
- lingwistyczne warunki powstawania tekstu,

- język używany do formułowania wypowiedzi prezentującej wybraną pozycję socjalną lub ideologiczną (np. dyskurs feministyczny),
- system znaków niewerbalnych, a więc łańcuch systemów znaczeniowych określających przestrzeń, gesty, różnorodne działania pozasłowne.

W książce *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010* Agnieszka Rypel (2012) przywołuje pięć sposobów interpretowania pojęcia *dyskurs*.

Po pierwsze, w nawiązaniu do prac Benveniste (1980) i Foucaulta (1977), ujawnia się podejście procesualne. Związane jest ono z zasadą implikacji, która mówi o tym, że to społeczeństwo tworzy język, ale też społeczeństwo jest tworzone przez język. Proces wzajemnego oddziaływania odnosi się do stosunków społecznych i obejmuje mechanizmy strukturyzujące instytucje społeczne i sposób myślenia ludzi je tworzących, jest to jednak także subiektywne doświadczenie wyrażone w języku. Podejście procesualne, które leży u podstaw wielu badań dyskursywnych, koncentruje się na zjawiskach komunikacyjnych.

Po drugie, głównie w odwołaniu do nauk społecznych, A. Rypel wskazuje podejście interakcyjne. Tu w centrum dyskursu stawia się działania społeczne podejmowane przez użytkowników języka. Są to zachowania językowe, które Stanisław Grabias porządkuje według modelu: „kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu” (Grabias 1994: 231–275). Z perspektywy polskiej socjolingwistyki dyskurs definiuje się następująco: „Dyskursem nazwiemy ciąg zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu. Tak pojęty dyskurs jest rodzajem interakcji społecznej dokonującej się przy udziale języka. W związku z tym poszukiwanie reguł dyskursu musi obejmować poziom zjawisk psychofizycznych, poziom zjawisk społecznych i wreszcie poziom języka jako systemu semiotycznego rządzącego się własnymi prawami” (Grabias 1994: 231). Podejście interakcyjne można także znaleźć w filozoficznej koncepcji Jürgena Habermasa (2002 i 2004), który wzbogaca badania o aspekt etyczny, zwraca bowiem uwagę na „roszczenia ważności”, które związane są z rolami podejmowanymi przez uczestników dyskursu.

Należy dodać, że w naukach społecznych dyskurs może oznaczać wąsko zakrojone przedsięwzięcie badawcze, ale może też odnosić się do teorii funkcjonowania wszystkich aktorów społecznych interakcji (Howarth 2008: 18). To w badaniach z zakresu socjologii użyto teorii dyskursu do analizy konkretnych przypadków empirycznych w różnych aspektach życia społecznego. Pojawiły się zarzuty „metodologicznego anarchizmu”, ponieważ zastosowanie teorii dyskursu oznaczało odejście od pozytywistycznych podstaw teorii nauki. Ponadto podejście interakcyjne występuje w licznych pracach z zakresu nauk społecznych.

Trzeci ze wskazanych przez Rypel modeli został przez nią określony jako podejście strategiczne. Badania w ramach tego modelu prowadzone są nad komunikacją w kontekście. W tak wskazanej grupie metodologii badawczych dominuje rozumienie dyskursu jako typowego dla danej kultury sposobu porozumiewania się wpisanego w normy i strategie konwersacyjne. Komunikacja jest budowana w pewnej wspólnotcie kulturowej i ideologicznej. W obrębie tej grupy jej użytkownicy posługują się określonymi szablonami językowymi, słowami sztandarowymi, konstrukcjami językowymi o sztywnej budowie. Tak rozumiane badania dyskursu zwracają uwagę na kompetencję komunikacyjną uczestników rozmowy, która rozpatrywana jest w kontekście, zależnie od parametrów sytuacyjnych. Uczestnik dyskursu tworzy i odbiera teksty, odwołując się do systemu wartości, odczytując intencje i cele rozmówcy, przystosowując środki komunikacji do relacji interpersonalnych. Wszystkie te elementy stanowią przedmiot zainteresowania badacza, podlegają opisowi.

W czwartym z wyróżnionych typów, to dyskursowi przypisuje się jakieś znaczenie (van Dijk 2001: 17), a nie dyskurs ma jakieś znaczenie. Jest to podejście kognitywne, w którym komunikowanie się rozpatrywane jest jako proces dynamiczny i otwarty, a także podlegający stale reinterpretacji. W tym ujęciu wyrażenia językowe nie mają stałych znaczeń, ale wykazują się pewnym potencjałem, w ramach którego aktualizują się w zależności od kontekstu. Podejście kognitywne związane jest z badaniem modeli mentalnych, konwencji komunikacyjnych, które w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych pozwalają użytkownikom języka wytwarzać i rozumieć teksty na swój jednostkowy sposób. Personalne zróżnicowanie dyskursu jest równie zajmujące dla badaczy kognitywistów, jak śledzenie zależności socjologicznych, które łączą język z działaniem społecznym. Podejście socjokognitywne pozwala badać dyskurs w powiązaniu z procesami pamięci ludzkiej, uwarunkowaniami kulturowymi, politycznymi, a więc szerokim kontekstem pozajęzykowym. Ten kierunek w badaniach jest autorce niniejszej pracy bliższy, stąd w dalszej jej części będzie się do niego odwoływała.

Badania nad dyskursem przyjmują także podejście kulturowe. Perspektywa obserwacji komunikacji wewnątrz- i międzykulturowej, której źródeł szukać możemy w pracach z zakresu lingwistyki kulturowej, pozwala badać specyficzny dla danej zbiorowości proces porozumiewania się. Możliwe jest wówczas odróżnienie dyskursów poszczególnych kultur narodowych lub subkultur. To najszersze z możliwych podejść do badań dyskursu. Jednocześnie pozwala ono odnieść się do językowego obrazu świata danej społeczności, a więc jej przekonań zrestrukturalizowanych za pośrednictwem języka w świadomości społecznej i w indywidualnych użytkownikach języka.

Teoretyczne rozważania nad dyskursem zawarte są również w pracy Anny Duszak *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa* (1998). Przyjmując za podstawę poziom aktywności uczestników zdarzenia komunikacyjnego, A. Duszak wyróżnia trzy modele dyskursu. Jako pierwszy wymienić należy najprostszy model kodowy. Zakłada się w nim możliwość komunikowania myśli za pomocą wspólnego nadawcy i odbiorcy kodu językowego. Ten typ modelowego opisu procesu komunikacji znajdujemy w licznych opracowaniach naukowych. Jego rozwinięciem jest model inferencyjny.

Należy zauważyć, że jest to istotny mechanizm budowania dialogu interpersonalnego. W modelu teorii ostensywno-inferencyjnej wyłożonym w książce *Relewancja. Komunikacja i poznanie* (Sperber, Wilson 2011) kluczowe są zdolności implicytnego porozumiewania się uczestników zdarzenia komunikacyjnego. W tym modelu uwagę zwraca się na to, jak komunikowane są intencje, które są możliwe do odczytania na bazie wspólnej wiedzy i doświadczeń, co oznacza, że oprócz znajomości kodu językowego istotne jest umocowanie komunikacji w pewnym otoczeniu kulturowym, którego właściwe rozpoznanie pozwala dopiero na poprawne nadanie i odbieranie komunikatów w konkretnym dialogowaniu. Zatem zarówno w modelu kodowym, jak i w inferencyjnym, istotne jest odkrywanie zamiaru nadawcy.

W trzecim z wyróżnionych przez Duszak modeli, czyli w modelu interakcyjnym, dochodzi dodatkowy element – pewne treści mogą być nadawane i odbierane poza wolą nadawcy. Niezamierzone komunikowanie może zachodzić wbrew woli nadawcy, a wynika z tego, że w procesie komunikacji uruchamiane bywają procesy interpretacyjne u odbiorcy, którego rola w odbiorze komunikowanych treści jest równie istotna, jak rola nadawcy. Model interakcyjny łączy w sobie cechy modelu kodowego i inferencyjnego z elementami społecznego pojmowania zjawisk językowych. W dyskursie znaczenie ma zarówno aspekt językowy, jak również wiedza o istniejących w danej wspólnocie strategiach zachowań językowych. Relewancja stojąca u podstaw kształtowania się ostatecznej wersji replik dialogowych, a więc wyboru użytych wyrazów i całych struktur językowych, jest interesująca, bowiem pozwala śledzić mechanizmy komunikacyjne w ich opisie systemowo-funkcjonalnym (SFAD).

Szeroko rozumiany dyskurs stanowi podstawę do rozważań o dyskursach wyspecjalizowanych. Stosunkowo łatwo sam wyraz *dyskurs* łączy się z przymiotnikami precyzującymi zakres, do jakiego się on odnosi. W polskiej myśli naukowej dyskurs z określeniem przymiotnikowym wchodzi w zakres tytułów wielu specjalistycznych prac językoznawczych. Przykładem mogą tu być książki obejmujące dyskurs dziecięcy (Maria Przetacznik-Gierowska), dyskurs dialogiczny (Aleksy Awdiejew), dyskurs literacki,

poetycki, krytycznoliteracki (Michał Głowiński), nawet specjalistyczny dyskurs asekuracyjny (Maria Wojtak) i inne. Rozumienie każdego z tak określonych dyskursów związane jest z odrębną dziedziną wiedzy, dlatego też każdy z wymienionych typów dyskursu stał się przedmiotem odrębnego omówienia w monografiach naukowych wspomnianych autorów¹. W prowadzonych w pracy rozważaniach najistotniejsze wydaje się teoretyczne umocowanie terminu „dyskurs edukacyjny”.

1.1. Dyskurs edukacyjny

Od połowy lat dziewięćdziesiątych XX w. w pracach z zakresu lingwistyki edukacyjnej zaczęto używać terminu *dyskurs edukacyjny*. Stosuje się go do opisu wyników językoznawczych badań naukowych ukierunkowanych na działanie praktyczne, jakim jest edukacja. Początkowo też mylnie stawiano tej dyscyplinie zadania związane tylko z metodyką nauczania języka. Odwoływano się do językoznawstwa stosowanego, które w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku rozumiano jako wprowadzenie do glottodydaktyki. Wydaje się, że lingwistyka edukacyjna powstała na zasadzie analogii do takich dyscyplin, jak psychologia edukacyjna czy socjologia edukacyjna.

Towarzyszący rzeczownikowi *dyskurs* przymiotnik *edukacyjny*, stoi w pozycji określenia nazywającego cechę gatunkową, co powoduje, że naturalne stało się używanie obu wyrazów w celu określenia odrębnego typu dyskursu.

Teoretyczne umocowanie tego terminu można wywieść z procesu tworzenia się współczesnego rozumienia tego, co stanowi przedmiot językoznawstwa w ogóle. Za Andrzejem Marią Lewickim przyjęto zatem, co następuje:

Głównym przedmiotem lingwistyki staje się dziś proces językowy – nie system czy mechanizm języka, ale sam człowiek mówiący *homo loquens*, a centralne miejsce zajmuje ukazanie związków językowego zachowania się człowieka z jego myśleniem, kulturą i rozwojem cywilizacyjnym (Lewicki 1993: 623).

Są to stwierdzenia ważne dla prowadzonych przez autorkę niniejszej pracy badań. W centrum zainteresowań lingwistyki staje proces językowy i zaangażowany weń człowiek. Językoznawca śledzi nie tylko system języka, ale także procesy myślowe, kulturę i rozwój cywilizacyjny, zmiany zachodzące w języku, które przez konteksty ściśle są połączone z innymi niż nadawca osobami. Coraz rzadziej – wydaje się – mowa będzie o języku jako systemie

¹ Szczegółowe wskazania bibliograficzne znajdują się w bibliografii końcowej.

abstrakcyjnych symboli, a częściej o języku, którym posługują się konkretni ludzie w określonych uwikłaniach kontekstowych. Obserwacja systemu języka i funkcji poszczególnych jego elementów nie musi być wyabstrahowana od zmiennych towarzyszących procesowi komunikowania się.

W polskiej literaturze językoznawczej termin *dyskurs edukacyjny* pojawił się pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX w. Zagadnienia komunikacji powiązanej z edukacją opisywane na szerokim tle kontekstowym stały się przedmiotem zainteresowań naukowców związanych z uczelniami wyższymi kształcącymi nauczycieli. Spośród tytułów najważniejszych prac, w których autorzy mierzą się z tą problematyką wymienić należy takie, jak: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej* (Rittel 1994), *Dyskurs edukacyjny* pod redakcją Teodozji Rittel i Jana Oźdżyńskiego (1997), *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka* (Kawka 1999), *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa* (Skowronek 1999), *Akty mowy w języku nauczycieli* (Przybyła 2004). W ostatnim przywołanym tytule znajduje się rozdział poświęcony komunikacji nauczyciela z rodzicami prowadzonej podczas zebrań w szkole, co jest istotne, bowiem materiałem do przedstawionych w niniejszej pracy badań były nagrania tego typu komunikacji.

Istnieje pewna hierarchiczna zależność między terminami: *dyskurs edukacyjny* – *dyskurs dydaktyczny* – *dyskurs szkolny*. Ma ona związek tak z ich znaczeniem, jak i z zakresem użycia. Omówienie relacji zachodzących między pojęciami znajduje się w monografii Jolanty Nocoń *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym. Tradycja i zmiana* (2009).

Edukacyjność jest kategorią szerszą niż dydaktyczność. *Dyskurs edukacyjny* jest terminem zakresowo najszerszym i obejmuje wszystkie sytuacje komunikacyjne, podczas których zachodzi proces nauczania i uczenia się. Zatem nie ogranicza się tylko do sytuacji nauczania instytucjonalnego, czyli bezpośrednio związanego ze szkołą. Dyskurs edukacyjny zachodzi wtedy, gdy mamy do czynienia z szeroko rozumianą sytuacją nabywania wiedzy, a więc taką sytuacją komunikacyjną, podczas której odbywa się celowy proces uczenia się. Człowiek uczy się w różnych sytuacjach życiowych, np. mówimy tu o sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, formalnych i nieformalnych, nieograniczonych czasem i przestrzenią działania, służących nabywaniu wiedzy, nowych umiejętności, poszerzaniu kompetencji wcześniej nabytych, doskonaleniu warsztatowemu i innych.

Dydaktyka związana jest z teorią nauczania i uczenia się tak w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym. Przyjmujemy, że dyskurs dydaktyczny ma charakter sformalizowany i odbywa się według przyjętych reguł nauczania. W teorii dydaktyki zakłada się, że nauczanie jest określone w czasie i przestrzeni, ujęte w ramy programu nauczania, celów,

metod i zasad nauczania. Projektuje się w zakresie tego dyskursu oczekiwane efekty i sposoby ich sprawdzania. Komunikacyjna rola nauczyciela związana jest z rolą społeczną, którą wypełnia z racji wykonywanego zawodu.

W badaniach językoznawczych dyskurs edukacyjny opisywany był w teorii aktów mowy (Skowronek 1999) i obejmował opis dialogu szkolnego, który przebiega podczas lekcji. Zatem dyskurs lekcyjny lub dyskurs szkolny to forma komunikowania się nauczyciela z uczniami, odbywająca się w sytuacji szkolnej. Nie ogranicza się tej komunikacji wyłącznie do sytuacji lekcyjnej przebiegającej w fizycznej przestrzeni szkoły. Lekcje wszak mogą odbywać się poza budynkiem szkoły, w innych przestrzeniach: na boisku, w muzeum czy w filharmonii itd. Specyficzna interakcyjność wynika zatem z ujętego w ramy teorii nauczania sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniem.

Strukturze języka, jakim posługują się nauczyciele, poświęcono kilka prac naukowych. Różnią się one przyjętą metodologią badawczą i aparatem pojęciowym. Wydana w 1996 r. praca Krystyny Wojtczuk *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej* to jedna z pierwszych monografii prezentująca wyniki badań nad językiem nauczycieli. Autorka odwołuje się do teorii aktów mowy i dowodzi, że komunikacja podczas lekcji powtarza ogólny schemat rozmowy (Wojtczuk 1996: 22). Rozmowa odbywająca się podczas lekcji składa się z ciągu zdarzeń generujących określony system aktów mowy (Wojtczuk 1996: 192). K. Wojtczuk dostrzega w lekcji jej kulturowe i pragmatyczne umocowanie oraz mówioność i dialogowość jako istotne cechy charakterystyczne dyskursu szkolnego.

O języku nauczycieli traktuje także praca Olgi Przybyli *Akty mowy w języku nauczycieli* (2004), w której autorka przedstawiła wybrane akty mowy występujące w sposobie komunikowania się tej grupy zawodowej. Szczególnie interesujący jest rozdział 6 tej pracy, w którym znajduje się analiza przebiegu i struktury językowej zebrań z rodzicami. Materiał badawczy stanowią nagrania 26 spotkań z rodzicami. Ich tematyka dotyczy organizacji pracy szkoły, wyników w nauce i spraw wychowawczych. Struktura wywiadówki zaprezentowana jako makroakt (Przybyła 2004: 107) pozwala dostrzec jej konwencjonalność, zrutynizowanie i schematyczność. Analizowane struktury językowe zostały uporządkowane zgodnie z klasyfikacją aktów mowy i funkcjami języka.

Nieco inny charakter ma praca Agnieszki Koniecznej zatytułowana *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia* (2009). Autorka zawarła tu analizę rozmów prowadzonych między nauczycielem a rodzicami ucznia. Zaakcentowała interakcyjny charakter komunikacji. Badania prowadzone były

z perspektywy psychopedagogiki, a dodatkowo wspierane metodologią językoznawczą. Przedstawiając przyjętą koncepcję badań, A. Konieczna opierała się na analizie ramowej Goffmana i gramatyce interakcji werbalnej (gramatyce komunikacyjnej) Alekseja Awdiejewa (Konieczna 2009: 118). Analiza językowa, dla której podstawą są wyznaczniki interakcyjności w dialogu pozwala prowadzić obserwacje na poziomie formalno-strukturalnym oraz na poziomie intencji.

W obrębie dyskursu edukacyjnego nie prowadzono badań, których głównym przedmiotem zainteresowania byłyby mechanizmy komunikacji między nauczycielem a rodzicami ucznia. Ten obszar obserwacji językowych pozostawał poza uwagą językoznawców. Zapewne lukę tę wypełni opis i analiza poszerzonego dyskursu szkolnego, które poprowadzone zostaną w nowatorskiej metodologii, u podstaw której leży systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu (SFAD) stworzona przez Jamesa Martina (2013). W tak ukształtowanym sposobie badania na plan pierwszy wysuwa się zagadnienie OCENY i negocjowania postaw uczestników wywiadówki, które obserwowane są w perspektywie wykorzystanych struktur językowych.

1.2. Rozmowa jako przedmiot badań

Rozmowa jest rodzajem użycia języka w codziennej komunikacji. Tak rozumie się ten termin intuicyjnie, jednak w lingwistyce ma on swoje określenia definicyjne. Krystyna Kleszczowa, poddając wyraz *rozmowa* analizie morfologicznej, doszła do wniosku, że historycznie wyraz *rozmawiać* (podstawowy dla słowa *rozmowa*) oznaczał 'powiedzieć o czymś dokładnie, rozpatrzeć coś mówiąc', a u progu polszczyzny pisanej *rozmówić* znaczyło 'prowadzić rozmowę, rozmawiać' (Kleszczowa 2003: 12).

Definiowanie pojęcia rozmowy możliwe jest przez obserwację kolokacji występujących w różnych współczesnych tekstach. Wyniki tak prowadzonych obserwacji znajdujemy w artykule Elżbiety Kuryło (2003). Autorka dowodzi, że mówienie o rozmowie wymaga prześledzenia, jak używają tego terminu naturalni użytkownicy języka (Kuryło 2003: 32). Podobna refleksja jest możliwa także przy wykorzystaniu zasobów NKJP. Poszukiwanie kolokacji wyrazu „rozmowa” daje wynik 218 wystąpień. Ich szczegółowa analiza nie jest przedmiotem zainteresowań autorki niniejszej pracy, jednak warto dostrzec, że jest to wyraz występujący w różnych połączeniach wyrazowych.

Jako gatunek rozmowa związana jest z mówieniem i zbudowana jest z replik dialogowych. Jakkolwiek niektórzy badacze odstępują od używa-

nia pojęcia *replika* na rzecz *wymiany* (Warchała 1991: 41), to z perspektywy autorskich badań jest to rozgraniczenie nadto szczegółowe. Dialog bywa przedstawiany także jako „[...] następstwo sekwencji wykazujących pewną wewnętrzną strukturę i objawiających jakiś stopień spójności, nie pozwalający na ich rozerwanie lub przetworzenie” (Warchała 1991: 43). Taki sposób definiowania dialogu odsyła uwagę ku tekstowości gatunku. Warto także zwrócić uwagę na fakt, że rozmowa pierwotnie była gatunkiem mówionym. Aleksander Wilkoń wymienia dla niej funkcje informacyjne, ludyczne, wyrażające potrzebę kontaktu, zaspokojenia ciekawości, wymianę sądów i opinii (Wilkoń 2003: 47). W przywołanym tekście autor odróżnia rozmowę od konwersacji, a nawet ustawia je w opozycji i wymienia następujące cechy:

rozmowa	konwersacja
język naturalny	język wysublimowany
spontaniczność	gra językowa
luźny układ tematów	podtrzymywany temat konwersacji
wielość odmian socjalnych	posługiwanie się elitarnym kodem rozwiniętym
tematy codzienne	przeważnie tematy z bloków semantycznych „kultura”

Tak oto konwersacja jest typem rozmowy kulturalnej, z elementami estetyki i staranności, a nawet pewnej sztuczności odróżniającej ją od spontaniczności w rozmowie naturalnej (Wilkoń 2003: 48). A. Wilkoń prowadzi szczegółowe rozważania poświęcone gatunkom mowy, które wiąże z socjolingwistyczną teorią kodów rozwiniętego i ograniczonego (Bernstein 1990). Następnie zwraca uwagę na różnice między gatunkami mowy potocznej (mówionej) i tekstami pisаныmi (dialogi w tekstach literackich). Układ replik dialogowych, będący pewną całością, określa Wilkoń terminem „sekwencja dialogowa” (Wilkoń 2003: 55). Sekwencja charakteryzuje się wspólnotą tematu, przy czym w rozmowie swobodnej obserwuje się tendencję do jej zmiany. Struktura rozmowy uwarunkowana jest jej lokalizacją i typem kontaktów zachodzących między rozmówcami. Zdaniem Wilkonia, rozmowę swobodną należy w badaniach traktować inaczej niż jej przykłady oparte na polszczyźnie pisanej. Dodatkowo obserwuje się uwarunkowania socjolektalne związane z grupami zawodowymi, które posługują się wyspecjalizowanymi odmianami języka polskiego, wśród których istnieją znamiona pozwalające na wyodrębnienie języka, jakim posługuje się środowisko edukacyjne.

Rozmowa jako gatunek realizuje cechy oralności (z pewnymi wyjątkami), bezpośredniego kontaktu i wymienności ról. Istotne są także wskazywane

przez badaczy (Rutkowski 2015: 54) jej dychotomiczne cechy: spontaniczność – formalność, nieoficjalność – oficjalność, bezpośredniość – zapośredniczenie techniczne.

Rozmowa w kontakcie bezpośrednim jest przykładem użycia języka w sytuacji jednoczesnego mówienia i konstruowania tekstu. Rozmówcy nie przygotowują swoich wypowiedzi wcześniej, więc są one często nieuporządkowane i zawierają elementy zakłócające proces nadawczo-odbiorczy. W trakcie mówienia niektóre odstępstwa od normy są korygowane natychmiast, inne pozostają bez poprawek, ale dopóki nie zostaje zachwiana komunikatywność przekazu, to błędy fleksyjne czy wymawianiowe nie mają wpływu na skuteczność pragmatyczną rozmówców. Za centrum polszczyzny uznać należy staranną polszczyznę potoczną, która służy codziennemu porozumiewaniu się Polaków i realizowaniu ich celów komunikacyjnych.

Dialog zakłada partnerstwo rozmówców, ich równorzędność, autentyczność i zrozumienie. Zatem dialog to nie jest dokładnie to samo, co rozmowa. Współczesne metody badań językoznawczych zmierzają do ustalenia mechanizmów tworzenia się relacji międzyludzkich wyrażonych przez język, jakim posługują się uczestnicy rozmowy. Można nawet pokusić się o ustalenie pewnej gradacji między swobodnie utworzonymi typami kontaktów słownych między ludźmi. Przy niskim poziomie zaangażowania i niewielkim skupieniu się na rozmówcy powstaje sytuacja, w której ludzie mówią do siebie wzajemnie, ale nie tworzą rozmowy. Mówić do kogoś to nie jest to samo, co z kimś rozmawiać, czyli wchodzić w kontakt słowny ukierunkowany nie tylko na nadawanie, ale też na odbiór informacji. Wyższym typem kontaktów słownych jest dialog czy sytuacja, w której ludzie dążą do skupienia się na rozmówcy, do zrozumienia prezentowanych przez niego argumentów. Wydaje się, że poziom spontaniczności wypowiedzi uczestników nie jest zmienną warunkującą rozróżnienie tych trzech typów kontaktu: *mówienia do kogoś*, *rozmowy* i *dialogu*. Pojęcie rozmowy jest stosunkowo najbardziej neutralne, bowiem umieszczone w centrum tak powstałego rejestru pozwala językoznawcy skupić się z jednej strony na głównym przedmiocie zainteresowania, czyli języku, z drugiej jednak strony nie pomijać zmiennych kontekstowych. Dlatego właśnie *rozmowa* stała się tytułowym przedmiotem analizy prezentowanej w tej książce.

Dialog jest działaniem celowym i służy osiągnięciu zamierzonego efektu. Rozmówcy stosują w tym celu różne strategie, które A. Awdiejew podzielił na cztery grupy:

- informacyjno-weryfikacyjne,
- strategie aksjologiczno-emotywne,
- strategie behawioralne,
- strategie metadyskursywne (Awdiejew 2005: 133).

Wskazane przez autora typy strategii wiążą się z teorią aktów mowy. W pierwszej z wymienionych strategii rozmówcy stawiają sobie za cel uzyskanie informacji, jaką dysponuje interlokutor nadawca i wspólne ustalenie prawdziwości lub stopnia pewności uzyskanej wiedzy. Zastosowanie strategii aksjologiczno-emotywnych umożliwia wprowadzanie i uzgadnianie opinii wartościujących w stosunku do znanych rozmówcom lub hipotetycznych faktów, zdarzeń, stanów, osób lub innych zjawisk dopuszczających wartościowanie. Z kolei strategii behawioralne służą nakłonieniu partnera do określonego działania lub zajęcia stanowiska wobec działania zaproponowanego przez osobę rozmawiającą. Pomocnicze strategie meta-dyskursywne dotyczą wszelkich działań słownych, które mogą usprawnić przebieg konkretnej rozmowy.

Rozmowa jest osadzona sytuacyjnie, co wiąże się z umieszczeniem jej uczestników w konkretnej przestrzeni i określonym czasie. Sytuacyjność ma również odniesienia językowe, a to przejawia się w obecności znaków deiktycznych (Makarewicz 2013 b), eliptyczności, poziomie strukturalizacji (Rutkowski 2015: 56). Istotny jest układ ról społecznych, jakie pełnią interlokutorzy. Zmienne uwzględniane w badaniach socjolingwistycznych to: wiek rozmówców, poziom ich wykształcenia, pochodzenie społeczne, zajmowane stanowisko, wykonywany zawód, płeć, typ środowiska zamieszkania.

Rozmowa stała się tematem kilku ważnych prac językoznawczych. Pierwsza z nich to syntaktyczne studium Krystyny Pisarkowej zatytułowane *Składnia rozmowy telefonicznej* (1975). Dwie inne o charakterze socjolingwistycznym zostały opublikowane w środowisku śląskim. Jest to Jacka Warchali *Dialog potoczny a tekst* (1991) oraz Urszuli Żydek-Bednarczuk *Struktura tekstu rozmowy potocznej* (1994). Warta przywołania jest także praca Mariusza Rutkowskiego zatytułowana *Rozmowa urzędowa. Analiza konwersacyjno-dyskursywna* (Warszawa 2015).

1.3. Poszerzony dyskurs szkolny

Dyskurs edukacyjny, który jest terminem najszerszym zakresowo, zawiera w sobie także zdarzenia komunikacyjne, które nie są bezpośrednio związane z procesem nauczania, lecz są z nim połączone przez uczestników komunikacji i przedmiot zabiegów edukacyjnych. Nie ma wątpliwości, że kontakt nauczyciela z rodzicami ucznia do tego właśnie dodatkowego rejestru należy, dlatego też uzasadnione jest wprowadzenie terminu *poszerzony dyskurs szkolny* (Makarewicz 2014). Rozmowy między nauczycielem a rodzicami ucznia tylko pozornie leżą na obrzeżach zadań edukacyjnych. Pra-

widłowa współpraca szkoły i domu, której podstawą jest komunikacja między tak wyznaczonymi uczestnikami dialogu, jest elementem edukacji znajdującym swoje miejsce tak w aktach prawnych regulujących proces powszechnego nauczania, jak i w praktyce szkolnej.

Wszystkie sytuacje związane z nauczaniem mają charakter kontaktu oficjalnego i mieszczą się w komunikacyjnej przestrzeni edukacyjnej. Należy zatem przyjąć, że przestrzeń szkolna jest szersza niż zdarzenia lekcyjne. Badania języka, jakim posługują się nauczyciel i uczniowie podczas lekcji, mają bogatą literaturę (Kawka 1999; Skowronek 1999), natomiast refleksje nad językiem, jakim posługują się uczestnicy wywiadówki szkolnej są ledwie zaznaczone w literaturze przedmiotu.

Ograniczenie dyskursu edukacyjnego tylko do przestrzeni wyznaczonej murami szkoły kłóci się z nowoczesnym rozumieniem nauczania. Wszak zadania dydaktyczne realizowane są również poza szkołą, np. podczas wycieczek, lekcji muzealnych i innych form edukacji pozaszkolnej. Uczestnictwo rodziców w dyskursie edukacyjnym manifestuje się również przez ich aktywność w strukturach rady rodziców, organu doradczego istniejącego w szkole prawem statutu tej instytucji. Bezpośredni udział w dyskursie edukacyjnym przejawia się także w trakcie kontaktów rodziców z nauczycielem, odbywających się w ramach wywiadówki na terenie szkoły lub przez nowoczesne medium, jakim jest Internet. Stąd w niniejszej pracy przyjęto za poprawne lokowanie prowadzonych badań w obrębie lingwistyki edukacyjnej, choć dotyczą one komunikacji pozornie peryferyjnej.

Wraz z przemianami cywilizacyjnymi do szkół wkroczyły nowe techniki, które umożliwiają komunikację niebezpośrednią. Dyskurs edukacyjny prowadzony jest współcześnie z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi komunikacji tak w zakresie zadań edukacyjnych, jak i komunikacji między wszystkimi jego podmiotami. W tym mieści się także analizowana w pracy korespondencja między nauczycielem a rodzicami ucznia prowadzona w Internecie, która w tak szerokim zakresie nie została jak dotąd naukowo zbadana.

Wykorzystując możliwości e-dziennika (pakiet oprogramowań przygotowany przez firmę LIBRUS), nauczyciele i rodzice uczniów kontaktują się przez Internet. Przedmiotem zainteresowań stał się język, jakim posługują się w poszerzonym dyskursie szkolnym nauczyciele i rodzice uczniów. Celem obu uczestniczących w tak pojętej komunikacji podmiotów jest sukces edukacyjny dziecka i jego dobrostan podczas pobytu w szkole. Ponieważ cel jest zbieżny, a wszyscy zainteresowani dbają o realizację tego samego zadania, naturalne staje się podejmowanie współpracy. Na ogół uczestnicy tak zakreślonego dyskursu znajdują się w strukturze społecznej bliskiego dystansu (Janke 2002: 33). W jej obrębie pojawiają się wspólne

cele grupowe, zbliżony system wartości i norm, ponieważ jej uczestnicy funkcjonują w tych samych wspólnotach lokalnych. Za jednoznaczne zatem należy przyjąć stwierdzenie, że komunikacja językowa przebiega w określonym kontekście kulturowym i społecznym wyznaczonym przez czas i przestrzeń, w których się ona odbywa.

Po pierwsze, zaprezentowano w niniejszej monografii badania języka mówionego, bowiem analizie poddano nagrania rozmów dokonywane podczas zebrań z rodzicami w szkole. Zebrany materiał badawczy pozwala na realizację postawionych zadań naukowych dotyczących opisu i analizy bezpośrednich kontaktów językowych między nauczycielem a rodzicami ucznia. Kontakt językowy ma charakter oficjalny, co determinowane jest zarówno rolami społecznymi, w jakich występują rozmówcy, jak też przestrzenią prowadzonej rozmowy. Przestrzeń i czas w przypadku zebrania z rodzicami może być określona parametrami tradycyjnymi, takimi jak adres szkoły i czas trwania spotkania z rodzicami. Można je jednak także rozumieć szerzej, jako konstrukty symboliczne nazywające ogólną (niefizykalną) przestrzeń kontaktów językowych między szkołą a domem rodzinnym uczniów i czasem określonym rokiem szkolnym lub semestrem. Dodatkowo można posłużyć się określeniem etapu edukacyjnego jako wskaźnikiem punktu na osi czasu przebywania dziecka w systemie oświaty powszechnej. Zgromadzony materiał językowy słowny (mówiony), który na potrzeby prowadzonego opracowania został zapisany, jest przedmiotem szczegółowej analizy zamieszczonej w rozdziale 5.

Po drugie, badaniom poddano też pisaną (zapisaną) odmianę polszczyzny, która prezentowana jest w postaci kopii korespondencji prowadzonej za pośrednictwem e-dziennika. Warto podkreślić, że odmiana języka, jaką posługują się internauci poddawana jest analizie językoznawczej, która z trudnością mieści się we wcześniej przyjętych w tej dyscyplinie naukowej klasyfikacjach. Komunikacja elektroniczna modyfikuje wszystkie składniki komunikatu językowego. W obrębie Internetu Jan Grzenia wyróżnia trzy typy komunikacji: konwersacyjny, korespondencyjny, hipertekstowy (Grzenia 2008: 43). Przedmiotem zainteresowania w tej pracy jest typ korespondencyjny, który obejmuje kanały komunikacyjne oparte na liście elektronicznym. Analizowany materiał jest przykładem tekstu sekundarnie internetowego, bowiem listy między szkołą a domem ucznia pierwotnie przekazywane były za pomocą innego kanału, tradycyjnej poczty lub dostarczane przez dziecko. Kontakt przez Internet powoduje też zmianę kategorii oficjalności tak prowadzonej korespondencji. W przypadku analizowanych e-maili powstał problem z zastosowaniem przyjętej w literaturze klasyfikacji i określenie ich terminem *list prywatny*. Listy prywatne to takie, które wymieniane są między dwiema osobami – ten

warunek jest zachowany – jednak cel badanych tu tekstów jest związany z relacją oficjalną, tak więc mają one charakter półprywatny, choć niepubliczny.

Za tym, by e-mail uznać za odmianę dialogu prowadzonego tym kanałem przekazu informacji przemawia analiza materiału badawczego. Jakkolwiek list elektroniczny jest uznawany za gatunek monologowy, to łątwo może stać się częścią dialogu (Grzenia 2008: 159). Potwierdzenie dialogowości jako cechy charakteryzującej znaczą część materiału badawczego znajduje się w rozdziale 4, który w całości poświęcony jest analizie e-maili.

Termin *analiza dyskursu* funkcjonuje w nauce od ponad półwiecza. W 1952 r. Zelling Harris zastosował go w odniesieniu do „metody analizy połączonej mowy lub pisma” i „lingwistyki wychodzącej poza ograniczenia pojedynczego zdania” (za: Konieczna 2009: 111). W tym miejscu można przypomnieć, że analiza dyskursu to teoretyczno-metodologiczny konstrukt naukowy o charakterze interdyscyplinarnym i integrującym różnorakie perspektywy badawcze.

Przegląd publikacji poświęconych analizie dyskursu dowodzi, że badaniom poddawane były teksty o bardzo różnym charakterze. Są to rozmowy, listy, pamiętniki, teksty literackie, zdarzenia lekcyjne, refleksje ludzi doświadczonych trudnymi przeżyciami. Przedmiotem badań mogą być zatem różne typy dyskursu. Dla przykładu może być to dyskurs potoczny, instytucjonalny, publiczny, polityczny. W literaturze językoznawczej znajdujemy analizę rozmowy telefonicznej (Pisarkowa 1975), konwersacji dzieci (Boniecka 1997), nieformalnych rozmów kleryków (Boniecka 1999), wypowiedzi administracyjnych (Malinowska 2001), testamentu (Żmigrodzka 1997), a także tekstów modlitw (Wojtak 1999) i prasy (Wojtak 2015).

W prowadzonych badaniach na szczególną uwagę zasługuje praca Marcina Kawki (1999). W książce *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka* przedstawił teoretyczne podstawy wyróżnienia tej odmiany dyskursu. Badania M. Kawki wniosły nowe spojrzenie na proces analizowania rozmów prowadzonych w czasie lekcji.

Wiele prac naukowych poświęconych badaniu dyskursu koncentruje się na analizach jakościowych. Są to np. opisy strategii argumentacyjnej rozmówców. Są też prace, w których badacze podejmują trud analizy ilościowej, nadając jej charakter opisów frekwencji elementów języka będących przedmiotem zainteresowania szczegółowego. Oprócz warstwy językowej bada się także kontekst procesu komunikacji. Zwykle dyskurs poddawany jest drobiazgowej analizie, zatem korpus badawczy tekstów bywa ograniczony. Argumentowane jest to np. przez Tuena van Dijka, który podkreśla niemożność przeprowadzenia kompletnej analizy dyskursu.

Jego zdaniem pełna „analiza krótkiego fragmentu może zająć miesiące i wypełnić setki stron” (za Konieczna 2009: 114). Każdy badacz musi rozważyć, jaki stawia sobie cel główny opisu naukowego i w odniesieniu do tego wybrać wielkość korpusu badawczego oraz metodę jego analizy. Jest to szczególnie istotne w sytuacji, gdy badania wymagają odwoływania się do licznych zmiennych kontekstowych, a sam materiał badawczy zawiera treści delikatne lub drażliwe. Według Davida Howartha naukowiec powinien posługiwać się przyjętą teorią w sposób elastyczny, bowiem takie podejście stanowi warunek udanych badań (Howarth 2008: 213–216). Naturalne zachowania językowe ludzi, które są budulcem dyskursu, powinny być badane z pominięciem wpływu badacza na autorów wypowiedzi i sytuację badania. Za najbardziej wartościowe uznaje się takie materiały, które powstały poza jakimkolwiek wpływem badacza (Konieczna 2009: 115).

Zdaniem Howartha metoda badawcza powinna być dostosowana do typu dyskursu. W pracy nad tekstem można stawiać pytania natury ogólnej, odpowiednie do analizy niezależnie od typu materiału badawczego. Można jednak także stawiać pytania specyficzne, których niepowtarzalność wiązać należy ze swoistością badanego materiału.

Zgromadzony korpus badawczy, będący podstawą materiałową monografii, zawiera rejestrację tekstów, które powstały w naturalnych sytuacjach użycia języka i w typowym dla badanego dyskursu kontekście. Nie ingerowano w uzyskane materiały i nie poddawano ich preparowaniu lub poprawianiu. Zarówno badane e-maile, jak i nagrania rozmów zachowały w zapisie swój pierwotny kształt językowy. Przyjęte ustalenia respektują zasadę bezstronności badacza.

Przyjmując za słuszne, że dyskurs to język w działaniu, w analizie uwzględniono zastosowaną przez użytkowników strategię oraz jej szeroki kontekst. Z kolei zmienność dyskursu spowodowała, że metody stosowane w typowej analizie konwersacji stały się nieprzydatne (por. Rutkowski 2015, *Rozmowa urzędowa. Analiza konwersacyjno-dyskursywna*). W analizowanym typie poszerzonego dyskursu szkolnego istnieją zmienne, które znane są badaczowi, lecz nie są bezpośrednio dostępne w badanym materiale językowym. Koniecznie jednak należy zastrzec, że podczas analizy zgromadzonego materiału należy ostrożnie posługiwać się jedynie własnymi schematami poznawczymi. Metodologia SFAD przyjęta w prezentowanej monografii pozwala na odtworzenie możliwie szerokiego kontekstu, co zachęca badacza do wrażliwego odbioru tekstu, pogłębionej nad nim refleksji. Zatem istotna dla prowadzonych badań okazała się sformułowana przez Howartha zasada mówiąca o sposobie poszukiwania znaczenia wypowiedzi.

Analiza dyskursu wielokrotnie poddawana była krytyce. Najczęściej zarzuca się jej, że uzyskane wyniki nie dają podstaw do formułowania

wniosków ogólnych. Pozytywistyczna perspektywa uprawiania nauki nie dopuszcza swobodnego gromadzenia faktów i subiektywnej nad nimi refleksji. W tej filozofii badawczej – pozytywistycznej – nie istnieje miejsce na subiektywizm. Wszakże jednak, odmiennosc sądów i ocen jest zjawiskiem naturalnym. Trudno uchronić badania o stopniu złożoności takim, jak prezentowany model analizy przed elementem wpływu badacza na wyniki jego obserwacji. Interpretacja badanego tekstu wymaga wykorzystania szerokiej wiedzy, która nie może być równie głęboka we wszystkich dziedzinach, do których badacz się odwołuje. Z tego też powodu podjęcie SFAD – jako wiodącej metody – prowadzi w kierunku najlepiej rozpoznawanym w językoznawstwie, tzn. do struktury języka. Na obrzeżach natomiast znajdują się zmienne kontekstowe, jakkolwiek ważne, to przecież nie stanowią one centrum badań językoznawczych. Świadomość subiektywizmu jest zjawiskiem nie tylko naturalnym, ale nawet korzystnym. Badania prowadzone w nastawieniu mniej zdyscyplinowanym niż tradycyjne pozytywistyczne „mierzenie w przyjętej skali” bliskie są filozofii fenomenologii (Ryk 2011). Dążenie do prawdy związane jest z filozoficznym pytaniem o warunki poznania, które jest procesem dziejącym się na styku dwóch rzeczywistości: tego, kto poznaje i tego, co jest poznawane (Ryk 2011: 115). Daje obraz nakreślony z perspektywy badacza, który w dążeniu do obiektywizmu ma świadomość, że jego działania są procesem zmierzającym do osiągnięcia tego celu, jednak zawsze nacechowane będą dozą subiektywizmu.

Teoria Ervinga Goffmana (Goffman 1981) wiąże się z socjologią i skłania się ku perspektywie fenomenologicznej. Tak o pracach E. Goffmana pisze też Andrzej Ryk, sugerując, że czerpanie ze źródeł humanistycznych poszerzyło horyzonty tematyczne socjologii i zwróciło uwagę na pomijane wcześniej zjawiska. Fenomenologiczny zwrot w socjologii doprowadził do sformułowania zasad, których nie należy pomijać podczas prowadzenia badań nad dyskursem. Stosuje się je w socjolingwistyce, zatem mogą znaleźć zastosowanie także w badaniach językoznawczych. Zaleca się badaczom, by szczegółowo opisywali znaczenie, cele i sposoby komunikacji właściwe ludzkim interakcjom, by dążyli do odkrycia tego, co aktorzy „teatru życia codziennego” uważają za samo przez się zrozumiałe. Socjolog humanista poddaje krytyce metody pozytywistyczne, jednocześnie jednak sam konstruuje powtarzalne procedury badawcze (Ryk 2011: 137–138). Takie procedury zostały stworzone na potrzeby prowadzonych badań i mają one charakter powtarzalny. Oznacza to, że przyjęta metodologia może być zastosowana do badania innych typów dyskursu.

Walorem tak postawionej filozofii poznawczej jest nieujawniona wprost, acz oczywista, samodyscyplina naukowca, jego rzetelność i uczci-

wość tak w zakresie pozyskiwania materiału badawczego, jak również procedur jego analizy i poprawności wnioskowania. Swoboda nie oznacza bowiem zupełnej dowolności. SFAD najlepiej odpowiada postawionym tu celom badawczym i pozwala osiągnąć zamierzone efekty.

1.4. Wywiadówka – wprowadzenie do zagadnienia

Przyjmując za słuszne umieszczenie komunikacji między rodzicami a nauczycielem w obszarze poszerzonego dyskursu szkolnego, określeniu poddano kilka elementów charakteryzujących ten typ komunikacji w przestrzeni szkoły.

Termin *wywiadówka*, jakkolwiek może być kojarzony z potoczną nazwą zebrania z rodzicami, notowany jest przez słowniki i nieopatrzony kwantyfikatorem potoczności. W *Słowniku języka polskiego PWN* pod redakcją Mieczysława Szymczaka znajduje się następująca definicja wywiadówki:

wywiadówka – zebranie rodziców uczniów (zwykle jednej klasy), organizowane okresowo przez szkołę w celu powiadomienia o postępach w nauce i zachowaniu dzieci (SJP, t. 3, s. 863)

Dyskursu szkolnego nie należy ograniczać jedynie do komunikacji w sytuacji lekcyjnej. Spotkania nauczycieli z rodzicami ucznia, czyli wywiadówki szkolne, jak już powiedziano, są elementem dyskursu szkolnego. Uczestnikami komunikacji w szkole są bowiem także ci wszyscy, którzy pośrednio związani są z nauczaniem, choć występują w innych rolach niż nauczyciel bądź uczeń. Zatem przyjęto na potrzeby badań i niniejszej pracy, że uczestnikami dyskursu edukacyjnego są rodzice uczniów.

Rodzice uczestniczą w komunikacji szkolnej w sposób bezpośredni lub pośredni. Bezpośrednie uczestnictwo rodziców w dyskursie edukacyjnym manifestuje się przez ich aktywność w strukturach Rady Rodziców. Jest to organ doradczy istniejący z wymogu prawa w każdej szkole i wpisany do jej statutu. Jako ciało kolegialne, wspiera działania szkoły – instytucji oświatowej. Wybrani przedstawiciele całej społeczności rodziców uczniów danej szkoły stanowią ciało prawne, które jest władne do podejmowania wiążących decyzji w sprawach szkoły. Działalność Rady Rodziców jest regulowana aktami prawnymi.

Bezpośredni udział w dyskursie edukacyjnym przejawia się także podczas wszelkich kontaktów rodziców z nauczycielem, które odbywają się w ramach wywiadówki na terenie szkoły lub zachodzą za pośrednictwem nowoczesnego medium, jakim jest Internet. Udział pośredni to wspieranie

dziecka w nauce przez pomoc w odrabianiu lekcji lub odpowiednią zachętę do wysiłku w celu osiągnięcia sukcesu szkolnego.

Istotą dyskursu szkolnego jest dialog, czyli słowna interakcja między uczestnikami wymiany myśli. Cechą charakterystyczną tak rozumianego dyskursu jest stały i niezmienny podział ról językowych, który określić można przez zespół czynników społecznych, fizycznych i psychicznych związanych z osobami nadawcy i odbiorcy komunikatu. Dyskurs szkolny toczy się w danym miejscu i czasie, przyjąć przy tym należy stosunkowo szerokie tło komunikacyjne, które mu towarzyszy. Badacze wskazują również na rolę stałego kontekstu pragmatycznego (Kawka 2004: 15).

We wszystkich sytuacjach komunikacyjnych, także tych mających miejsce w szkole, nadawca komunikatu jest członkiem jakiejś społeczności i przypisana jest mu konkretna rola. Pisano o tym z perspektywy socjolingwistyki (Grabias 1994). Rola, jaką w świadomości społecznej pełni nauczyciel, jest szczególnie wyrazista. Pedeutologia, będąca subdyscypliną pedagogiki, określa oczekiwania społeczne dotyczące osoby nauczyciela, jego cech osobowości, zachowania, sprawności w posługiwaniu się językiem, sposobów komunikowania się z otoczeniem. Rola społeczna nauczyciela jest strukturą wielopoziomową, teoretyczną i równocześnie realizującą się w rzeczywistości. Badanie języka nauczycieli, którym się posługują, wypełniając powierzona im, a wynikającą z zawodu rolą społeczną, jest najbardziej zajmujące dla badacza dyskursu szkolnego. Zagadnienia te podejmowano już w językoznawstwie kilkakrotnie. Na szczególną uwagę zasługuje praca *Akty mowy w języku nauczycieli* Olgi Przybyli (2004), w której autorka przyjmuje w opisie nowoczesną metodologię, kategoryzując wypowiedzi dyskursu szkolnego w teorii aktów mowy. Interesująca wydaje się nie tylko gatunkowość wymienianych komunikatów słownych, co już w przywoływanej pracy zaprezentowano, lecz ich wartość emocjonalna i skuteczność komunikacyjna wyrażająca się w umiejętności negocjowania postaw. Tego zagadnienia dotychczas w analizach językoznawczych nie podejmowano, zatem prezentowana praca ma charakter nowatorski. Na marginesie warto dodać, że kolejne reformy oświaty wprowadzają do dyskursu edukacyjnego nowe terminy i pojęcia, które interesują językoznawców (Makarewicz 2006, 2008). Nowe określenia najpierw wdrażane są do języka nauczycieli, a później używane przez grupę mniej wyspecjalizowanych uczestników komunikacji, w tym rodziców.

Wybrany obszar badawczy, czyli poszerzony dyskurs szkolny, uznać można za interesujący z kilku powodów. We współczesnym świecie edukacja traktowana jest jako element rozwoju społeczeństwa. Zatem wszelkie mechanizmy, które w niej funkcjonują, wpływają na wszystkich członków danej społeczności. Komunikacja między nauczycielem a rodzicami ucznia,

choć bezpośrednio nie jest składową procesu dydaktycznego, to wydatnie wpływa na jego poziom. Jakość współpracy między dorosłymi, których troską jest rozwój dziecka, wyraża się przez sposób ich komunikowania się. Prace badawcze z zakresu nauk społecznych, głównie pedagogiki, ujawniają splot zależności warunkujących zaangażowanie rodziców w sprawę szkoły. Ważne jest, w jaki sposób w języku wywiadówki ukrywają się elementy wartościujące proces edukacji, a także postawy uczestników badanego typu dyskursu. Stosując systemowo-funkcjonalną analizę dyskursu (SFAD), opisano i zanalizowano mechanizmy negocjowania postaw i wyrażania treści naddanych do podstawowej funkcji informacyjnej. Wywiadówka penetrowana lingwistycznie jest źródłem spostrzeżeń wykraczających poza refleksję czysto językoznawczą. W tym sensie przyjęta metodologia, jakkolwiek oparta na strukturze języka, pozwala wnioskować szerzej niż tylko w poziomie gramatyki.

Powracając do struktury dialogu w kontakcie bezpośrednim między nauczycielem i rodzicami ucznia, stwierdzić można kilka stałych i opisanych już w literaturze punktów.

Po pierwsze, w komunikacji szkolnej wyraźnie dostrzegalna jest stereotypizacja zachowań, co uwarunkowane jest instytucjonalnie. Oczekiwania i wynikające z nich zachowania podporządkowane są regułom panującym w szkole w różnych sytuacjach, w tym także podczas wywiadówki. Stereotypizacja dotyczy sfery werbalnej i zachowań jej towarzyszących. Za oczywiste przyjmuje się dla przykładu, że rodzice, podobnie jak ich dzieci, czekają przed salą lekcyjną na spotkanie z nauczycielem. W sali lekcyjnej rodzice zajmują miejsca w ławkach, tak więc organizacja przestrzeni podczas wywiadówki przypomina sytuację lekcyjną – nauczyciel za katedrą i rodzice w ławkach. O proksemice w komunikacji edukacyjnej powstały już odrębne opracowania, dotyczą one jednak głównie sytuacji lekcyjnych, tak jak książka *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej* (Sztejnberg 2007). Zmiana ustawienia mebli w klasie, która w nowej aranżacji przypominać może raczej pomieszczenie kawiarni niż sali lekcyjnej, przygotowanie drobnego poczęstunku, sprzyjałoby tworzeniu odmiennej niż zazwyczaj atmosfery spotkania z rodzicami.

Tradycyjnie zebrania z rodzicami przebiegają według przyjętych powszechnie ram kompozycyjnych. Przyjmując nomenklaturę typową dla badaczy aktów mowy, mówić wręcz można o wywiadówce jako o makroakcie (Przybyła 2004: 107).

Sygnalami otwierającymi ramę kompozycyjną wywiadówki są powitania. Są to formuły zawierające zwroty typowe dla inicjowania zdarzenia komunikacyjnego. Używane są zwykle: *Witam. Dzień dobry państwu*. Niosą one obojętny ładunek emocjonalny i wypełniają jedną funkcję. Jak po-

daje Olga Przybyła (Przybyła 2004: 106), podczas zebrań z rodzicami stosowane są formuły konwencjonalne, wśród których notuje się powitania, podziękowania i pożegnania. Zwrotom adresatywnym typu: *proszę państwa, drodzy państwo* przypisuje się także funkcję fatyczną bądź impresyjną. Występujące podczas wywiadówek formuły końcowe są bardziej zróżnicowane. Mogą przyjmować formę aktów bezpośrednich, w których realizowana jest funkcja informacyjna: *Do widzenia. To wszystko na dzisiaj.* Mogą jednak także przyjmować formę pytania: *Czy są jakieś pytania?* lub przypuszczenia: *Na tym chciałabym zakończyć dzisiejsze spotkanie.*

Sposób realizacji formuł konwencjonalnych typowych dla wywiadówki uwarunkowany jest sprawnością językową prowadzącego spotkanie nauczyciela, co badała już w latach dziewięćdziesiątych XX w. Krystyna Wojteczuk w pracy *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej* (1996: 35–36). Analizując funkcje wypowiedzi użytych podczas wywiadówek, stwierdzić można, że przeważają w nich akty o funkcji informacyjnej. Są to ogłoszenia, zawiadomienia, wyjaśnienia. Potwierdza to zgromadzony zapis dźwiękowy zebrań w szkole. Pojawiają się w nim również prośby, pytania, pochwały, upomnienia. Rejestr aktów mowy używanych podczas wywiadówek jest stosunkowo bogaty i urozmaicony.

Inaczej przedstawia się komunikacja między rodzicami a nauczycielem podczas e-wywiadówki czy w trakcie wymiany informacji prowadzonej za pomocą Internetu. Taki sposób porozumiewania się umożliwił e-dziennik, czyli dziennik elektroniczny. To stosunkowo nowe narzędzie w pracy nauczyciela. Możliwości, jakie ono stwarza, stale są poszerzane. Początkowo rola e-dziennika sprowadzona była do usprawnienia działań związanych z wypełnianiem formularzy informacyjnych, obliczania frekwencji uczniowskiej, rejestrowania ocen ucznia, tak, by szybko wyliczyć średnią ocenę semestralną lub wydrukować informacje przeznaczone dla rodziców na wywiadówkę. Wraz z rozwojem e-dziennika pojawiła się także możliwość prowadzenia korespondencji między nauczycielami a rodzicami ucznia. Otwiera to nowy obszar w komunikacji edukacyjnej. Stały kontakt, w miarę potrzeb nawet codzienny, jest nową jakością w dyskursie edukacyjnym.

Nowe możliwości, jakie daje stały kontakt nauczyciela z rodzicami ucznia, a więc e-wywiadówka, można rozpatrywać z perspektywy nauczyciela lub rodziców.

Dziennik elektroniczny ułatwia pracę nauczycielowi. Jest to przede wszystkim łatwy i stały dostęp, także poza szkołą, do danych o wychowanku. Gromadzenie danych o uczniu pozwala monitorować jego postępy w nauce i reagować na niepokojące sygnały obniżenia wyników lub opuszczania zajęć. Owo gromadzenie informacji dotyczy nie tylko okresu jednego

semestru, ale prowadzone jest nawet na przestrzeni kilku lat. Dane wprowadzone do dziennika pozwalają obserwować, które przedmioty szkolne sprawiają dziecku trudność, a które są jego mocną stroną. Wnioskowanie na podstawie informacji gromadzonych przez kilka lat stanowić może istotny element wspomagający decyzje dziecka w zakresie wyboru zawodu lub dalszej drogi kształcenia. Uważny wychowawca klasy dostrzeże nierytmiczność w aktywności szkolnej ucznia i poinformuje o niej rodziców. Warto dodać, że e-dziennik można traktować jako element formy nacisku na dom rodzinny ucznia, domaganie się reakcji rodziców na dostrzeżone nieprawidłowości. Można dostrzec w nim także cechy pozytywne i wówczas e-dziennik będzie o narzędziem wspierającym dziecko w procesie edukacyjnym. Stały i życzliwy kontakt między szkołą a domem pozwoli w porę podjąć działania naprawcze, reagować na niepokojące sygnały obniżenia wyników w nauce.

Informacje zgromadzone w e-dzienniku pozwalają także na prowadzenie korespondencji z rodzicami ucznia zawierającej zawsze aktualne dane. Jest to komunikacja, która sprzyja rzeczowości. Oparta jest na konkretnych, co pozwala uniknąć zbędnej emocjonalności pojawiającej się u obu dialogujących partnerów. Towarzyszące kontaktom wywiadowkowym negatywne emocje to jeden z powodów, dla których w zgromadzonym materiale badawczym brakuje nagrań z rozmów jawnie konfliktowych. Zwykle w przeczuciu większych emocji, któraś ze stron uczestniczących w komunikacji nie wyrażała zgody na nagrania.

Nie ma jeszcze badań naukowych poświęconych temu zagadnieniu. Zmieniająca się obyczajowość, widoczna postawa roszczeniowa rodziców względem szkoły jako instytucji i względem nauczycieli jako osób reprezentujących istniejący system oświatowy, przekłada się na zmiany w sposobie komunikacji. Postawa rodziców w odniesieniu do szkoły podlega ewolucji wynikającej ze zmieniających się warunków życia, z nieco zmodyfikowanych relacji społecznych, zmian w kulturze bycia w ogóle i kulturze języka w szczególności. Związana jest także coraz częściej z mniej zaangażowaną i pozbawioną poczucia misji postawą młodych nauczycieli. Młodzi rodzice rzadziej przejawiają potrzebę działania prospołecznego, mniej angażują się w prace na rzecz klasy lub szkoły. Wszystkie te przyczyny, a ich rejestr na pewno nie został wyczerpany, powodują, że kontakty uczestników poszerzonego dyskursu szkolnego nabierają cech wcześniej niespotykanych.

Na zlecenie firmy LIBRUS przeprowadzono badania dotyczące korzystania z e-dziennika przez rodziców. Wzięło w niej udział 1056 respondentów. Wyniki opublikowano w 2009 r. w „Gazecie Szkolnej”². Z perspekty-

² „Gazeta Szkolna” 2009, z 24.11, s. 15, https://dziennik.librus.pl/pliki/gazeta_szkolna_2009_11_24_jak_rodzice_ocenaja_dzienniki_elektroniczne_wyniki_ankiety_wsrod_rodzicow.pdf (dostęp 22.08.2016).

wy rodziców e-wywiadówka jest formą komunikacji ze szkołą równoważną z osobistym spotkaniem z kadrami pedagogicznymi. Za największą zaletę e-dziennika rodzice uznają możliwość stałego dostępu do bieżących informacji o dziecku. Taką odpowiedź wskazało 88,0% badanych. Z tego samego badania wynika, że dla 7,0% ankietowanych główną zaletą e-dziennika jest możliwość utrzymywania stałej korespondencji ze szkołą oraz czytania szkolnych ogłoszeń. W opinii badanych rodziców dzięki e-dziennikowi zasadniczo podniosła się jakość kontaktów ze szkołą. Na pytanie, czy tak ścisła współpraca rodziców z nauczycielami nie jest powodem ograniczenia wolności uczniów, 78,0% ankietowanych odpowiedziało, że nie dostrzega takiego problemu. Większość rodziców docenia pożytki płynące z możliwości szybkiego dostępu do informacji o postępach dziecka w nauce, a także z elektronicznego kontaktu z nauczycielami.

Wydaje się, że dla pełnego obrazu komunikacji w poszerzonym dyskursie szkolnym należy poddać badaniu obie formy kanału przekazu – zarówno spotkania bezpośrednie prowadzone w formie wywiadówek na terenie szkoły, jak i nowocześniejsze, dialogi prowadzone za pomocą mediów elektronicznych.



2. Teoria komunikacji w perspektywie różnych dyscyplin naukowych

2.1. Kulturowe uwarunkowania procesu komunikacji

Wszelkie kontakty międzyludzkie można wpisać w ogólną teorię komunikacji. W większości prac naukowych autorzy zamieszczają schematy komunikacji (np. Nęcki 1996; Bugajski 2007; Stewart 2008), dlatego w tym miejscu nie jest konieczne przywoływanie tych najprostszych schematów liniowych. Układ liniowy, który początkowo ograniczał się do układu: nadawca – kod – odbiorca i stosowany był na potrzeby objaśnienia zjawisk technologicznych, z czasem został poszerzony o liczne elementy towarzyszące komunikacji, a więc o konteksty i uzupełniania.

Opisem komunikacji zajęli się badacze reprezentujący różne dyscypliny naukowe. Często cel prowadzonych dociekań naukowych ma charakter nie tylko teoretyczny, ale wysoce użyteczny społecznie. Z osiągnięć teorii komunikacji interpersonalnej korzystają dla przykładu m.in. twórcy reklam. Jest to także podstawa wiedzy negocjatorów rozwiązujących poważne konflikty społeczne. Psychologowie, socjologowie, etnologowie, językoznawcy, medjoznawcy, a także przedstawiciele obszarów pogranicznych z zakresu różnych dyscyplin naukowych próbują opisać proces komunikacji. Wszyscy oni analizują i badają jej mechanizmy, tak by stały się czytelne dla jej uczestników, by rozumieli, co komunikują słowami i sygnałami pozawerbalnymi.

Każdy człowiek uczy się komunikowania międzyludzkiego. W tym procesie podlega pewnym mechanizmom edukacyjnym. Naukę rozpoczyna się w dzieciństwie. Rodzice lub opiekunowie uczą stosownego zachowania w relacjach społecznych, które wyrażane są w języku i pozawerbalnie. Mieszczą się w tym zakresie wskazania kultury bycia, tak w zakresie prawidłowego odczytywania komunikatów, jak i ich wysyłania. Normy w tym obszarze są przekazywane z pokolenia na pokolenie, a więc utrwalone w danym społeczeństwie i powielane w zgodzie z uznanym kanonem i szczegółowymi uregulowaniami. Dotyczy to komunikacji werbalnej i towarzyszącym jej rytuałom niewerbalnym, co podkreślają antropologowie i przedstawiciele językoznawstwa antropologicznego.

W tym kontekście przywołać należy pracę Georga Herberta Meada *Umysł, osobowość i społeczeństwo* (Mead 1975); badacz zamieścił tu swoje poglądy na temat kształtowania się osobowości jednostki. Według G.H. Meada społeczne normy i reguły zachowania dominujące w danej społeczności, dzięki przejmowaniu istniejących w języku standardów, są przenoszone pośrednio na jej poszczególnych członków. Osobowość jednostki jest formowana już we wczesnym dzieciństwie, kształtują ją standardy zachowań dominujących w rodzinie i szkole. Także dorośli użytkownicy języka, co warto podkreślić w kontekście prowadzonych tu rozważań, wykorzystują nabyte w dzieciństwie umiejętności.

Rytuały językowe charakterystyczne dla osób komunikujących się w przestrzeni szkoły, w tym językowe wyznaczniki grzeczności, obowiązują w komunikacji wszystkich uczestników dyskursu szkolnego. Są one jednak zróżnicowane i uzależnione od pozycji społecznej uczestnika dialogu. Rozpatrywać tu można relacje uczeń – uczeń, nauczyciel – nauczyciel, o których można sądzić, że są równorzędne. Relacja uczeń – nauczyciel już taką nie jest. Niewątpliwie uczeń stoi tu w pozycji podrzędnej i w związku z tym obowiązują go określone normy zachowania i języka. Taki charakter ma też na ogół relacja interpersonalna w układzie dyrektor szkoły – nauczyciel. Tradycyjnie pozycja, w jakiej występują rodzice względem nauczyciela, ma charakter nierównorzędny. Rodzice często powielają dawną rolę ucznia i choć występują już z zupełnie innej pozycji, na ogół nie dążą do innego spolaryzowania relacji interpersonalnej.

Role społeczne warunkowane są kontekstem komunikacji oraz przestrzenią, w której się ona odbywa i związana jest z zakładanymi celami. Wyrażają się one m.in. w języku. Według Meada w procesie tym dochodzi do powstania równowagi tożsamości, która polega na dopasowaniu realizacji wymogów stwarzanych przez społeczeństwo z realizacją własnych potrzeb i wyobrażeń jednostki. Uwagi te dotyczą członków społeczności, niezależnie od ich wieku.

Procesy edukacyjne odbywają się w sposób permanentny, trwają od dzieciństwa, przez wiek młodzieńczy, dojrzały aż do starości. Zachowania komunikacyjne kształtują się zatem w ramach określających ogólne i wzajemne oczekiwania zachowań, które przekazywane są za pośrednictwem mowy i zabawy, podejmowane w formie naśladownictwa i kierowane są dalej, często bez głębszej refleksji. Natomiast Mead uważa, że świadomość tego, czego oczekują od nas inni uczestnicy komunikacji, steruje naszym zachowaniem w życiu codziennym. Fakt ten należy bezpośrednio wiązać z procesem socjalizacji. Grupa społeczna, której jesteśmy członkami, wpływa na zachowania komunikacyjne, bowiem, chcąc pozostać w jej obrębie, należy przestrzegać wyznaczanych przez nią reguł.

Badania antropologiczne, w których opisano i objaśniano zachowania społeczne w różnych kulturach, pozwalają zrozumieć mechanizmy rządzące kulturą, do której przynależymy. W interesującym nas obszarze badawczym przyjąć należy, że najistotniejsze powszechnie akceptowalne zasady komunikacji nauczycieli z rodzicami uczniów podczas spotkań w szkole poznawane są w wyniku świadomego naśladownictwa i stosowania ogólnie przyjętych reguł zachowania społecznego.

Spotkanie w budynku szkoły, w przestrzeni zorientowanej na potrzeby edukacji dzieci, stwarza kontekst warunkujący zachowania komunikacyjne także z grupą osób dorosłych. Nauczyciele na ogół nie mają specjalnego przygotowania do pełnienia roli wychowawcy klasy i związanego z tym zadania prowadzenia wywiadówek. Adeptci w zawodzie nauczyciela uczą się tej roli przez naśladownictwo, mogą bowiem obserwować wywiadówki podczas odbywania obowiązkowych praktyk zawodowych w szkole (Morawska, Latoch-Zielińska i in. 2014). Wydaje się jednak, że zagadnieniom tym poświęca się niewiele uwagi w trakcie studiów nauczycielskich. Rodzice zaś, szczególnie ci, którzy po raz pierwszy uczestniczą w wywiadówce, mogą stosować się tylko do powszechnie obowiązujących zasad kultury bycia, w tym kultury języka. Pewne znaczenie ma także wiedza przekazywana międzypokoleniowo, ale w odniesieniu do wywiadówki jest to przekaz nacechowany negatywnie. Śmiało można stwierdzić, że wywiadówka jest postrzegana jako obowiązek i jako taki nie podlega ocenie. Zdyscyplinowani rodzice uczestniczą w zebraniach szkolnych, bowiem pragną wypełniać swoją rolę społeczną zgodnie z powszechnie obowiązującymi regułami.

Aspekty komunikowania się w szkole związane są także z modelem, w jakim nabywana jest wiedza o świecie. W naturalny sposób kultura komunikacji związana jest z językiem, którym posługują się członkowie danej społeczności. Zagadnienia te opisała w teorii uczenia się kulturowego M. Mead (Mead 1978: 22). Uczona posługuje się stworzonymi przez siebie pojęciami objaśniającymi mechanizm przekazywania wiedzy. W kulturach „postfiguratywnych” dzieci uczą się głównie od swoich rodziców, w kulturach „kofiguratywnych” zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swoich rówieśników, natomiast w kulturach „prefiguratywnych” dorośli uczą się od siebie wzajemnie, ale również od swoich dzieci. Zakłada się, że ciągłość kultury opiera się na żywej współobecności co najmniej trzech pokoleń. Jeśli dochodzi do przerwania ciągłości pokoleniowej, to młodsza generacja, pozbawiona doświadczenia starszych, szuka właściwych form zachowania u swoich rówieśników, w tym także w zakresie sposobów komunikowania się. Jak można to powiązać z aspektami komunikowania się nauczyciela z rodzicami ucznia?

W poszukiwaniu wzorów zachowań coraz rzadziej młodzi naśladowują starszych, bowiem ich widzenie świata wydaje się im archaiczne, osadzone w epoce minionej, zatem niedające dostatecznie dobrych i godnych powielania modeli. Wzory zachowania tworzone są w pewnym stopniu w związku z typowymi dla kultury kofiguratywnymi mechanizmami naśladownictwa. W komunikacji prowadzonej w przestrzeni szkoły oczekiwać należy zachowania przyjętych wcześniej konwencji. Wyznaczona miejscem i rolami społecznymi strategia komunikacyjna odwołuje się do oficjalności kontaktów. Owa oficjalność wyznaczana była przyjętymi formami grzecznościowymi, na ogół zarezerwowanymi dla starannej polszczyzny zwrotami grzecznościowymi, stosowaniem sygnałów fatycznych itd. Znajomość konwencji wynika z ogólnie stosowanych norm kultury języka, wzajemnego szacunku i chęci sprostania wymaganiom roli społecznej, w jakiej przyszło rozmówcom występować. Dynamiczne zmiany obserwowane w polszczyźnie współczesnej nie omijają także dyskursu szkolnego jako poddającego się odrębnym badaniom obszarowi komunikacji społecznej i interpersonalnej.

Procesy te obserwowano w okresie wielkiej emigracji Europejczyków do Ameryki Północnej. Już trzydzieści lat temu M. Mead sformułowała tezę o zgodzie na rozłam międzypokoleniowy, który spowodowany jest gwałtownym przyrostem możliwości technologicznych. Wynalazki technologiczne, pozwalające na szybkie komunikowanie się, wprowadzają nieodwołalne zmiany charakteru kultury. Bezpośrednim skutkiem zmian w sposobie uczenia się o świecie jest pojawianie się kultur prefiguratywnych. Przedstawiciele starszego pokolenia chętnie wspierają swoją działalność sprawnością młodych w posługiwaniu się zaawansowanymi technologiami informatycznymi, niechętnie jednak przyznają się do niekompetencji w tym zakresie. Dotyczy to m.in. umiejętności posługiwania się e-dziennikiem i korzystania z możliwości prowadzenia korespondencji (e-wywiadówki) z wykorzystaniem sieci internetowej.

Wydaje się, że dzieci żyją dziś w świecie, którego starsze pokolenie nie tylko nie doświadczyło, ale nie jest w stanie doświadczać go tak, jak robią to młodzi. W wyniku gwałtownego rozwoju technologii informatycznych i związanej z tym mnogości kanałów przekazu pojawiły się trudności, których wcześniej nie dostrzegano. Rozłam między pokoleniami dzisiejszych 20–30-latków i ich dziadków w wieku 70–80 lat w zakresie sprawności posługiwania się technologią informatyczno-komunikacyjną (TIK) wydaje się trudny do pokonania. Bezpośrednie przekazywanie przez starszych własnych doświadczeń stało się po części nieprzydatne, bowiem młodzi mogą dziś powiedzieć: „Nigdy nie byłeś młody w takim świecie, w którym ja jestem młody, i nigdy już nie będziesz” (Mead 1978: 103). Przepaść międzypokoleniowa skutkuje zaburzeniami w komunikacji interpersonalnej,

czego nie można nie dostrzegać, badając ten proces w perspektywie „emigracji w czasie”. Jesteśmy uczestnikami procesu prowadzącego do powstania kultury prefiguratywnej, w której to dzieci, a nie ich rodzice i dziadkowie reprezentować będą to, co nastąpi. Spojrzenie z perspektywy młodych, za którymi starzy nie nadążają, w zasadniczy sposób zmienia też formułowanie tez badawczych. Upatrywanie zakłóceń komunikacji interpersonalnej w niekompetencji i braku dojrzałości młodych, w perspektywie przywołanej teorii, nakazuje tymi cechami obdarzyć także starsze pokolenie, co zasadniczo zmienia perspektywę badań. W zakresie komunikacji interpersonalnej prowadzonej między nauczycielem a rodzicami ucznia, różnice wynikające z biegłości w zakresie posługiwania się nowoczesną technologią informatyczną, prowadzić mogą do niezrozumienia intencji, zakłócenia komunikacji, a czasem wręcz do jej przerwania.

W poszerzonym dyskursie szkolnym przekaz międzypokoleniowy wydaje się o tyle istotny, o ile różnice pokoleniowe można obserwować między uczestnikami tegoż dyskursu. Niestety, w przyjętej procedurze pozyskiwania materiału badawczego zmienne tego typu nie zostały uwzględnione. Nie ma danych na temat wieku interlokutorów. Nagrywanie spotkań nauczyciela z rodzicami ucznia było obwarowane licznymi rygorami. Przede wszystkim wiązało się z poszanowaniem i tym samym brakiem dostępu do danych osobowych nagrywanych osób. Świadomość praw obywatelskich, w tym ochrona danych imiennych, i innych danych wrażliwych dotyczących rozmówców, była powodem stawiania kategorycznego warunku nieujawniania ich w badaniach i podstawą zgody na nagrania. Z rozmów prowadzonych z nauczycielami, własnych doświadczeń nauczycielskich i tych płynących z występowania w roli rodzica podczas wywiadówki, wyprowadzić można kilka uwag natury ogólnej. Wydaje się, że im młodszy są uczestnicy rozmowy, tym mniejsza świadomość konwenansu i płynącego z niego dystansu między uczestnikami poszerzonego dyskursu szkolnego. Coraz mniej wyraźna staje się oficjalność spotkania, co najpełniej wyraża się w języku, którym posługują się rozmówcy.

Prezentowane rozważania są wynikiem refleksji nad procesem komunikacji interpersonalnej w szkole. Bezpośrednią inspirację stanowiła lektura prac wybitnych etnologów amerykańskich (Edward Thitchell Hall 1976; 1987; 2001; Margaret Mead 1978; Mark Knapp 2000), a także osiągnięcia badaczy polskich zajmujących się dyskursem szkolnym (Maciej Kawka 1999; Bogusław Skowronek 1999; Agnieszka Załazińska 2006).

Jakkolwiek antropologia odegrała znaczącą rolę w objaśnianiu procesów komunikowania się między ludźmi, to równie interesujące poglądy sformułowali socjologowie.

2.2. Komunikacja w socjolingwistyce

Prowadząc badania nad poszerzonym dyskursem szkolnym, warto sięgać do ustaleń naukowych dotyczących społecznego uwarunkowania procesu komunikacji. Socjolingwistyka, która podejmuje badania nad językiem w perspektywie społecznej, dostarcza interesujących danych na temat ogólnych mechanizmów posługiwania się językiem w obrębie grup społecznych i między nimi. W związku z wyłożonymi wcześniej powodami, niemożliwe było zgromadzenie danych socjologicznych dotyczących uczestników badanej odmiany komunikacji. Zatem nie można poddać ocenie zmiennych rejestrowanych zwykle przez socjologa. W przyjętej metodologii nie są one specjalnie ważące. Warto jednak odnieść się do ustaleń natury ogólnej, które znajdują się w literaturze naukowej z zakresu socjolingwistyki.

Teorię odgrywania ról społecznych jako podstawę komunikacji międzyludzkiej sformułował Erving Goffman (Goffman 1981). Teatralność komunikacji wynika, według niego, z kierowania się charakterystycznymi dla danej grupy społecznej intencjami scenicznymi. Szczególnie widoczne jest to, zdaniem E. Goffmana, w każdej zawodowo nawiązywanej komunikacji. Prowadzi to do pewnej relatywizacji funkcji wypełnianych przez zawody powiązane z psychologią lub pedagogiką, co autor przywoływanej pracy ocenia korzystnie. W odróżnieniu od teorii psychologicznych objaśniających podstawy komunikacji, u Goffmana istotne są nie tylko bezpośrednio interakcje, ale także konteksty oraz pewne niewypowiedziane uwarunkowania tworzące tło każdego zdarzenia komunikacyjnego. Istnieją więc konteksty kulturowe, które wpływają na ludzkie zachowania komunikacyjne objaśniane przez teorię odgrywania ról społecznych. Określenie i opis owych kontekstów socjologicznych może stanowić uzupełnienie badań nad komunikacją w szkole. W pracach językoznawczych i pedagogicznych widzimy wpływ tej teorii. Świadomość roli społecznej, w której występują uczestnicy dyskursu edukacyjnego, manifestuje się na poziomie komunikacji werbalnej i pozasłownej. Język w niniejszej pracy jest przedmiotem szczególnego zainteresowania i podlega opisowi w zakresie struktury gramatycznej i użycia w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Interesujące również są obserwacje dotyczące kontekstu pozawerbalnego, a więc zachowań nadawców i odbiorców komunikatu. Metodologia badawcza, którą tu wprowadzono, nie przewidywała rejestracji nagrań wideo, jednak w literaturze pedagogicznej znajdujemy szczegółowe opisy zachowań towarzyszących komunikacji interpersonalnej między uczestnikami poszerzonego dyskursu szkolnego (Konieczna 2009). Wykorzystując Goffmanowską metodologię analizy ramowej, można interpretować działania

uczestników dyskursu, odkrywać system ich wartości i motywacje towarzyszące interakcji dialogowej. Metodę tę zastosowała Agnieszka Konieczna w pracy naukowej *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia* (Konieczna 2009).

Interakcyjność w komunikacji między uczestnikami poszerzonego dyskursu szkolnego oparta jest na umocowanym w rolach społecznych porządku relacji. Ukierunkowuje on zachowania rozmówców, przy czym zachowania mają status sygnałów podporządkowanych przyjętej konwencji konwersacyjnej. Należy zatem przyjąć, że wyrażone w języku sygnały wynikają z ustawienia rozmówców w pozycji równorzędności lub podrzędności i nadrzędności. Istotny jest także rodzaj kontaktu, który określić można jako oficjalny lub nieoficjalny, indywidualny lub grupowy, trwały lub sporadyczny (Grabias 1994: 236). Układ ról językowych jest analogiczny do układu ról społecznych, co ujawnia się w interakcjach między osobami uczestniczącymi w badanym dyskursie. Właściwie w każdej sytuacji społecznej realizowane są wcześniej ustalone reguły zachowań. Wynikają one z procesów socjalizacji, podczas których ludzie uczą się ról nadawcy i odbiorcy w trakcie komunikowania się. Z czasem dochodzi do automatyzacji zachowań. Ich podłożem są zjawiska kulturowe, w wyniku których pewne zachowania zyskują aprobatę grupy, inne zaś są przez jej członków odrzucane jako naruszające przyjęte konwencje. Porządek interakcji, a więc przywilej jej rozpoczęcia i zakończenia, tempo komunikacji, rodzaj obranego kodu językowego (oficjalny lub przyjacielski), przestrzeganie toku przebiegu kontaktu, mieszczą się w ramach wyznaczonych pełnionymi rolami społecznymi. Niewątpliwie są one czynnikiem stabilizującym zachowania w ogóle, a także wpływającym na zachowania językowe.

Kontakty językowe między nauczycielem a rodzicami ucznia to komunikacja mająca charakter oficjalny. Uczestniczący w niej rozmówcy znajdują się zasadniczo w relacji nadrzędno-podrzędnej. Tradycyjnie przyjmuje się, że to nauczyciel stoi w pozycji nadrzędnej. Przysługuje mu ona z racji wykonywanego zawodu. Warto podjąć dyskusję z tym stwierdzeniem. Dynamiczne zmiany kulturowe, które wyrażają się w języku, wkroczyły także w przestrzeń komunikacji interesującego nas dyskursu szkolnego. Czy nauczyciel zawsze zachowuje swoją uprzywilejowaną pozycję? Role społeczne pozostają niezmiennie, można wszakże zaobserwować, że relacje interpersonalne mogą nabierać charakteru odmiennego od utrwalonego w dotychczasowych schematach interakcyjnych.

Równie interesujące dla prowadzonych rozważań są teoretyczne ustalenia Jürgena Habermasa, twórcy pragmatyki uniwersalnej. Zadaniem, jakie postawił sobie J. Habermas, było odszukanie uniwersalnych warunków potencjalnego porozumienia ludzi. Dla skutecznej komunikacji istotne staje

się spełnienie warunku potencjalnego porozumienia, czyli założenia, że intencją uczestników komunikacji jest dążenie do opartego na racjonalnych przesłankach wzajemnego zrozumienia. Stworzona przez Habermasa etyka dyskursu stała się podstawą jego teorii działania komunikacyjnego. W pracach pogłębiających tę teorię autor wchodził w polemikę z Charlesem Peircem i Zygmuntem Freudem. Psychoanaliza, jako metoda samouświadomienia pacjenta, dała podstawę do teorii dyskursu. Opierając się na teorii aktów mowy, Habermas wywiódł podstawy teorii kompetencji komunikacyjnej.

Kompetencja językowa jest zaledwie elementem kompetencji komunikacyjnej, bowiem oprócz niej istotnym dopełnieniem jest wiedza na temat relacji społecznych i uwarunkowanych przez nie konwencji dyskursywnych. Prowadzone przez Habermasa badania nad istotą komunikacji określić można mianem pragmatyki uniwersalnej, ponieważ u podstaw każdego aktu komunikacji autor *Teorii działania komunikacyjnego* (2002) stawia dążność do uzyskania porozumienia. Działanie komunikacyjne natomiast może być ukierunkowane na rezultat (instrumentalne – w odniesieniu do stanów i wydarzeń lub strategiczne – w odniesieniu do osób) lub/i ukierunkowane na porozumienie. Z takiego podziału wynika rozróżnienie działania komunikacyjnego i dyskursu. Pierwsze zakłada prawomocność związków logicznych, zaś drugie poszukuje porozumienia komunikacyjnego w sytuacji, gdy działanie komunikacyjne traci prawomocność. Etyka dyskursu zakłada spełnienie warunku potencjalnego porozumienia, który polega na założeniu, że uczestnicy dyskursu w równym stopniu przejawiają intencję wzajemnego zrozumienia. Zaliczyć ją można do koncepcji normatywnych, ponieważ zawarto w niej warunki skutecznego komunikowania wyrażone wprost. Są to ustalenia niezwyklej wagi, będące podstawą do zrozumienia warunków skutecznej komunikacji interpersonalnej w szkole. Z teorii Habermasa wprowadzono do językoznawstwa, głównie do psycholingwistyki i dydaktyki języka, pojęcie kompetencji komunikacyjnej, odróżniając ją od kompetencji lingwistycznej. Kompetencja komunikacyjna zawiera w sobie nie tylko sprawność w posługiwaniu się językiem jako narzędziem, ale także realizację ustaleń etycznych, respektowanie społecznej umowy dotyczącej prawdy i czystych wzajemnych intencji. Są to ustalenia, bez których niemożliwa jest skuteczna komunikacja. W poszerzonym dyskursie szkolnym wzajemne zaufanie uczestników rozmowy wydaje się oczywiste, dlatego teoria Habermasa została przywołana, bowiem stanowi istotne uzupełnienie prowadzonego wywodu.

2.3. Językoznawcze opisy komunikacji

Nie można pisać o komunikacji bez odwołania się do systemu znakowego, w jakim się ona odbywa. Jeśli komunikacja odbywa się za pomocą słów tworzących system gramatyczny, czyli za pomocą języka, to on właśnie staje w centrum opisu. Badania tak sprofilowane prowadzone są od bardzo dawna, dlatego warto przywołać te szkoły badawcze, które miały wpływ na proces kształtowania się poglądów prezentowanych w książce. U podstaw tychże badań leżą platońskie dociekania realności uniwersaliów i poglądy nominalistów, według których ogólne idee nie są w stanie oddać realności. Należy zwrócić uwagę na radykalny konstruktywizm, czyli kierunek w filozofii języka, który głosi, że teorie nie są odbiciem rzeczywistości, a cała wiedza istnieje jedynie w głowach ludzi, więc każdy człowiek może konstruować swą wiedzę tylko na podstawie własnego doświadczenia, w tym także pozyskanego drogą lektury. Wszystko jednak, cokolwiek pomyśli i powie, zmuszony jest wyrazić w języku. W tej teorii proces komunikacji werbalnej postrzegany jest jako relacja między dwiema osobami, które są autonomicznymi jednostkami. Naturalna komunikacja przebiega jednak nie tylko między dwiema osobami, czasem przecież jest to forma polilogu – rozmawiają więcej niż dwie osoby. Nie są to także sytuacje modelowo opisywane w nauce jako następujące po sobie logiczne repliki dialogowe. Żywy język zaskakuje badaczy i okazuje się bogatszy w zjawiska godne uwagi niż dawne teorie językoznawcze były w stanie objaśniać.

Wydaje się, że odkąd Ferdinand de Saussure wskazał na różnice między językiem a mówieniem, zainteresowania badaczy także podążają dwoma torami. Tak więc po pierwsze, refleksja dotyczy języka jako systemu – pojęcia abstrakcyjnego i po drugie, języka w użyciu – praktycznego wykorzystania w komunikacji możliwości, jakie daje system. Wraz z pogłębieniem się badań w obu tych rejestrach, po początkowym oddaleniu się głównych nurtów, współcześnie wydają się one ponownie zbliżać. Przykładem na to zbliżenie może być na gruncie polskim połączenie językoznawstwa normatywnego z zagadnieniami komunikowania się, które znajdujemy w książce Mariana Bugajskiego *Język w komunikowaniu* (Bugajski 2007). Znakowość języka, tak istotna dla językoznawstwa strukturalnego, ważna jest także dla innych kierunków tej dyscypliny naukowej. Zależność między komunikatem a jego treścią dostrzegana już przecież przez samego twórcę podstaw dychotomicznego opisywania języka, jest podstawą opisu procesów komunikacji. Rozumienie funkcji języka jako narzędzia komunikacji pozwala badać związek znaku z jego użyciem.

Znakowość języka stanowi podstawę licznych o nim rozważań. Znaki językowe stają się symbolami lub sygnałami, na co już zwracał uwagę

w *Teorii języka* Karl Bühler (Bühler 2004: 82–155). Do pierwszych zaliczymy wyrazy nazywające, zaś do drugich wyrazy wskazujące. Dwupłaszczyznowa teoria wyrazów pozwala wskazać w systemie języka takie słowa, które funkcjonują jako symbole i pozwalają nazywać świat otaczający, oraz takie wyrazy, które nazywają relacje między słowami, tworząc deiktyczną płaszczyznę języka. Wyrazy nazywające stanowią w języku podstawę, która pozwala realizować funkcję informacyjną języka. Jednakże bez *deixis* nie można wypełnić pozostałych funkcji języka. Zatem obie płaszczyzny stanowią równoważne elementy pozwalające stosować język jako narzędzie komunikacji. K. Bühler dowodzi, że wszystkie rzeczy i zdarzenia wykorzystywane przez człowieka jako znaki stosowane są na zasadzie relewancji abstrahującej (2004: 233). Oznacza to, że z repertuaru wszystkich nazw, użytkownik języka wybiera tę, którą w danej sytuacji komunikacyjnej uznaje za najwłaściwszą. Co ciekawe, w przywoływanej pracy podaje on przykłady odnoszące się do odbiorcy, osoby odczytującej komunikat.

Każde słowo należy rozpatrywać w kontekście konkretnego działania. Bühler twierdzi: „[...] mówienie pojawia się wśród innych działań i samo jest działaniem” i „jest ukierunkowane na jakiś cel, na coś, co ma być w danej chwili osiągnięte” (2004: 54). Poglądy takie zaprezentował cytowany przez nas badacz w roku 1934, zatem upłynęło ponad 80 lat od ich sformułowania. Podejmowane i rozwijane przez kolejne pokolenia naukowców, wydają się dziś oczywiste. Połączenie badania nad znaczeniem użytych słów i konstrukcji językowych z refleksją nad zakresem i skutecznością ich użycia wydaje się nadal bardzo ważnym problemem badawczym. Niezmiernie istotne jest też poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jak mówić (pisać), by wyrazić jasno swoje intencje i być zrozumianym. To ważne pytanie odnosi się także do kwestii znalezienia odpowiednich środków językowych, tj. słów i konstrukcji słownych umożliwiających porozumienie w dążeniu do osiągnięcia zamierzonego celu rozmowy. W metodologii SFAD wiąże się to z odczytaniem możliwości negocjowania postaw, uzgadnianiem stanowiska wspólnego, poszukiwaniem porozumienia, które to elementy budujące dyskurs są wyrażone w jakiś strukturach językowych, dających się opisać i poddających się analizie. Pytanie, które można postawić w odniesieniu do badań nad komunikacją słowną, sprowadza się do ustalenia jakiegoś porządku relewancji, wynikającego ze struktury języka, z jego systemowo-funkcjonalnej istoty.

W naturalnych dialogach, na co zwraca uwagę Bühler, występują zdania eliptyczne i są one elementem działania słowem równoważnym ze zdaniami pełnymi. Poprawność składniowa, rozumiana jako wymaganie zdań o zawsze pełnej konstrukcji predykatowo-argumentowej, nie jest warunkiem koniecznym skuteczności komunikacyjnej. Naturalne dialogowanie

zawiera w sobie konstrukcje językowe o bardzo różnej budowie, bowiem użytkownicy języka stawiają sobie jako cel główny skuteczność komunikacyjną, mniej natomiast wagi przywiązują do poprawności językowej. To ustalenie Bühlerowskiej koncepcji użycia języka w sposób nieskrępowany, acz skuteczny, stanowi zagadkę umysłu ludzkiego zdolnego interpolować sensy, odczytywać presupozycje, formułować czytelne skróty myślowe i wszystko to czynić mniej lub bardziej skutecznie.

Komunikowanie się znalazło się w kręgu zainteresowań Charlesa S. Peirce'a, amerykańskiego matematyka i filozofa. Jego teoria została określona mianem pragmatyzmu. Skuteczność właśnie, a więc osiąganie założonego celu stoi u podstaw tej teorii. Ch. S. Peirce postrzegał mowę jako system znaków warunkujących powstanie różnych sytuacji życiowych. Według tej teorii ludzie mogą doświadczać świata wyłącznie przez znaki. Daje to podstawę do sformułowania ogólnych zasad semiotyki. Według Peirce'a znaczenie pojęć i zdań wynika z ich funkcji w procesie komunikacji warunkowanym sytuacyjnie, bowiem mowa pozostaje w ścisłym związku z sytuacją i funkcją. Podstawą rozumienia mowy jest według tego autora odpowiedź na pytanie o cel wypowiedzi, czyli znaku wyrażonego i zrozumianego w systemie językowym. W tle rozważań o charakterze pragmatycznym zawsze umieszczać należy uwarunkowania kulturowe procesu komunikacji. Pragmatyzm Peirce'a wiąże się w pewnym zakresie z pragmatyką uniwersalną Habermasa i w tym samym stopniu co ona może stanowić teorię pomocną w badaniu dyskursu edukacyjnego.

Przypomnieć należy, że trójstopniowy podział semiotyki formułował około roku 1938 Charles Morris. Wskazał on syntaktykę, semantykę i pragmatykę jako działy budujące teorię o znakowości języka. W tym ujęciu pragmatyka traktowana jest jako dział semiotyki językoznawczej. Wraz z rozwojem myśli naukowej termin ten z jednej strony bywał rozszerzany na zastosowanie systemu znaków w ogóle, z drugiej zaś, zawężany np. na potrzeby filozofii analitycznej, jak w pracach Rudolfa Carnapa. Przyjąć należy, że w podstawowym swoim nurcie pragmatyka podejmuje badanie aspektów języka wraz z odwołaniem do jego użytkowników. Powraca tu wskazywana już w pracach Bühlera deiktyczność znaków językowych, czyli takich znaków, które istnieją w języku, a możliwe są do odczytania wyłącznie kontekstowo i same służą wskazywaniu takich kontekstów.

W związku z pragmatyką pojawia się problem dotyczący tego, co nazywać należy kontekstem użycia języka, czyli jak głęboko lub szeroko językoznawstwo powinno poszerzać obszar swoich badań. W naturalny sposób pojawiają się odwołania do psychologii i socjologii, a także subdyscyplin w ich obrębie, takich jak np. proksemika. W książce *Pragmatyka* Stephen C. Levinson (wyd. polskie 2010) definiuje kontekst następująco:

[...] przez kontekst rozumiemy wszystko to, co obejmuje tożsamość uczestników sytuacji komunikacyjnej, temporalne i związane z miejscem parametry zdarzenia mownego i (jak zobaczymy) przekonania, wiedzę oraz intencje osób uczestniczących w zdarzeniu mownym (a także, bez wątpienia, wiele innych czynników) (Levinson 2010: 5).

Takie rozumienie kontekstu zgodne jest z przyjętymi w tej pracy aspektami komunikacji. Definicja S. C. Levinsona rozwijana jest przez autora i diskutowana z wieloma przywoływanymi przez niego pracami naukowymi, jednak ostatecznie autor stwierdza, że granice kontekstu nie są łatwe do określenia. Warto odnieść się do tych elementów dyskusji, które autor zawarł w całej *Pragmatyce*.

Otóż Levinson podnosi problem zależności między strukturą języka a warunkami jego użycia. Stawia pytanie o to, czy pragmatyka powinna zajmować się wyłącznie zasadami rządzącymi użyciem języka, czy w obszarze jej zainteresowań powinna znaleźć się także jego struktura. Wniosek związany jest ściśle z rozróżnieniem semantyki od pragmatyki. Konieczne staje się także rozróżnienie obszarów, którymi zajmują się tak wyróżnione subdyscypliny językoznawstwa. Semantyka to dział językoznawstwa, którego przedmiotem jest analiza znaczeń wyrazów. Przyjmuje się także, że to dział semiotyki, a więc nauki o znakach, zajmujący się związkami, jakie zachodzą między wyrazami, wyrażeniami języka a ich desygnatami, czyli przedmiotami, do których się one (te nazwy) odnoszą (SJP PWN). Natomiast pragmatyka, rozumiana jako dział językoznawstwa, zajmuje się społecznymi i sytuacyjnymi warunkami funkcjonowania języka oraz celowością użycia określonych wyrazów i wyrażeń (SJP PWN). Na podstawie przywołanych uściśleń definicyjnych wnioskować można o tym, jak niełatwo odzielić naukowy opis struktury języka od warunków jego użycia.

W poszczególnych dyscyplinach naukowych strukturalizm jako teoria może być różnie rozumiany. W lingwistyce został ukształtowany przez Ferdynanda de Saussure'a interpretującego język jako ustrukturyzowany, ponadindywidualny system. W etnologii fundament pod teorię strukturalizmu położył Gustav Lévi-Strauss. Swoistą odmianą strukturalizmu była teoria systemowa, która rozwinęła się w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XX w. w Stanach Zjednoczonych. Wpływy tej teorii widać w pracach Gregory Batesona, który badał m.in. „paradoksy abstrakcji w komunikacji”. Wprowadził do nauki o komunikacji takie pojęcia, jak: „aspekt treściowy/aspekt relacji”, „komunikacja analogowa/cyfrowa”, „komunikacja symetryczna/zgodna”. Podejście biologiczne do prowadzonych badań pozwoliło G. Batesonowi postrzegać mechanizmy komunikacji w całym świecie ożywionym i formułować wnioski o szerokim horyzoncie zastosowania. W swojej teorii ekologii umysłu sformułował kryteria w celu wyróżnienia procesów umysłowych w systemach żywych. Według Batesona cały

proces komunikowania zakłada ustosunkowanie się do niego przez wskazanie kontekstu możliwych interpretacji w postaci komentarza do tego, co właśnie komunikowane. Komentarz ten istnieje zawsze, komunikowany przez nadawcę i/lub przypisywany przez odbiorcę, najczęściej w jednoczesnym dynamicznym przebiegu interakcji w warstwie tworzenia sensu.

Do osiągnięć teoretycznej myśli Batesona sięgał Paul Watzlawick, który sformułował pojęcie paradoksu pragmatycznego. Głównym paradoksalnym elementem naszych oczekiwań w kontaktach z drugim człowiekiem jest to, że chcemy od niego tego, „czego on sam powinien chcieć”. Bateson sformułował przejęty przez P. Watzlawicka paradoks „Bądź spontaniczny!”, którego sens sprowadza się do sprzeczności pomiędzy „powinieneś” a „chcesz”. Jeśli spontaniczność definiujemy jako umiejętność działania samorzutnego, wypływającego z własnej inicjatywy, to nie można jej wymagać. Paradoks ten ujawnia źródło wielu konfliktów wychowawczych. Stosowane przez rodziców sposoby komunikacji przybierają formę pułapki relacji nazywanej podwójnym związaniem. Odbiorca komunikatu, którego sens przeciwstawia się wezwaniu do działania, zostaje uwikłany w stosunek zależności, z którego nie może się uwolnić. Pułapki relacji powstają w codziennym komunikowaniu się dorosłych z dziećmi. Komunikacja tak prowadzona staje się patologiczna. Zaburzenia te uwarunkowane są kulturowo, bowiem oczekiwania społeczne i ich werbalizacja mogą być w różnych kulturach odmienne.

2.4. Wybrane psychologiczne teorie mechanizmów komunikacji

Na gruncie nauk psychologicznych powstało wiele prac, które za przedmiot badań przyjęły komunikację między ludźmi. Ze względu na interesujący nas obszar badań, na uwagę zasługuje wyłożona w książce *Wychowanie bez porażek* teoria Thomasa Gordona (2000), w której autor posługuje się pojęciem *aktywne słuchanie*. Uwarunkowane kulturowo komunikaty werbalne i niewerbalne między uczestnikami procesu komunikacji w domu rodzinnym sprowadzone zostały do sprecyzowania reguł zachowań w sytuacjach konfliktowych. Z czasem Gordon rozwinął swoją teorię o wskazówki służące zapobieganiu konfliktom w relacjach dorosły – dziecko. W codziennych rozmowach między dziećmi a osobami dorosłymi z reguły dominuje ta druga strona. Zwykle dziecko tylko słucha i odpowiada. W przypadku stosowania reguły aktywnego słuchania dorosły powinien się wycofać, by dziecko mogło się wewnątrznie otworzyć. Szacunek i uwaga dorosłych są przekazywane w znacznej części sygnałami niewerbalnymi. Pedagogika humani-

styczna, w którą wpisuje się teoria T. Gordona, w swych założeniach postrzega wychowanie w kontekście jego celu – doprowadzenia rozwoju osobowości człowieka do etapu, w którym oddziaływanie dorosłych stanie się zbędne.

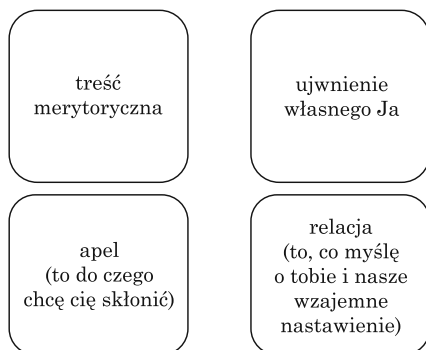
W latach sześćdziesiątych XX w. Noam Chomsky wprowadził do rozważań o języku pojęcie *kompetencja językowa* (Chomsky 1982), które oznacza nieuświadomioną wiedzę na temat konstruowania struktur składniowych. Warunkuje ją przyswojenie systemu językowego na jego trzech poziomach: fonologicznym, morfologicznym i składniowym. Pierwszy poziom organizacji języka skonstruowany jest z fonemów, realizowanych w postaci głosek; na poziomie morfologicznym znakami są morfemy, a na poziomie składniowym – wypowiedzenia. System językowy jest zbiorem znaków i zespołem reguł gramatycznych, które pozwalają ze znaków prostych budować znaki złożone, tj. zdania gramatycznie poprawne. Zatem kompetencja językowa to znajomość systemu językowego. N. Chomsky nie był zainteresowany systemem wykonawczym, ponieważ za ważne uważał tworzenie teorii lingwistycznej opisującej wyidealizowany model kompetencji językowej (za Kurcz 2005: 102).

Nie wykazywał dalszego zainteresowania tą problematyką, mówiąc, że realizacja teorii jest ograniczona zakresem pamięci roboczej, dodatkowo pojawiają się w niej przejęzyczenia, falstarty i inne braki, zaś w teorii lingwistycznej chodzi o opis wyidealizowanej formy kompetencji językowej. Podkreślał też fakt, że takie niedoskonałe w formie wypowiedzi językowe trafiają do małego dziecka przyswajającego swój pierwszy język, a ono mimo to ujawnia pełną kompetencję językową. Nabywanie języka przez małe dzieci odbywa się w środowisku językowo nieidealnym, a mimo to dzieci potrafią tworzyć struktury słowne z powodzeniem służące komunikowaniu się z otoczeniem.

Termin *kompetencja językowa* został poddany krytyce Della Hymesa (za Kurcz 2005: 100), który wprowadził określenie *kompetencja komunikacyjna*. Objasnienie i szczegółową relację między tymi terminami znajdujemy w pracach Idy Kurcz (1978, 1992, 2005). Rozdziela ona wyraźnie kompetencję językową od kompetencji komunikacyjnej. O ile ta pierwsza, kojarzona z *uniwersalną gramatyką* (termin wprowadzony przez Chomsky'ego), ma konotacje z wewnętrznym mechanizmem pozwalającym na jej rozwój, a tyle ta druga, nazywana także pragmatyczną, jest przejawem kultury, w której użytkownik języka żyje. Kompetencję komunikacyjną rozszerzono o zachowania niewerbalne (Kurcz 2005: 30–37). Termin *komunikacja niewerbalna* odnosi się do wszelkich form komunikacji pozajęzykowej, w której znaczenia przekazywane są za pomocą różnych znaków spoza repertuaru odnoszącego się do strukturalnych cech języków naturalnych. Szczegółowe badania nad strukturą niewerbalną dialogu prowadziła

Aneta Załazińska, która w książce *Niewerbalna struktura dialogu* (Zała-zińska 2006) opisała zachowania niewerbalne jako nośniki znaczeń i intencji komunikacyjnych tworzących dialogiczne przesłanie.

Za interesujący należy uznać ogólny model komunikacji nazywany „kwadratem wiadomości”. Stworzył go psycholog niemiecki Friedemann Schulz von Thun, który scalił osiągnięcia myśli Watzlawicka i Gordona, a następnie wzbogacił je o własną analizę praktyk komunikacyjnych oraz ich zakłóceń w życiu codziennym. Kwadrat wiadomości opiera się na czterech aspektach komunikacji, które można określić następująco:



Schemat 2. Kwadrat modelu komunikacji

Źródło: (Schulz von Thun 2001: 29)

Zgodnie z teorią F. Schulza von Thuna jedna wiadomość zawiera wiele komunikatów, bowiem można ją analizować w odniesieniu do przywołanych powyżej czterech aspektów i interpretować w odniesieniu do płaszczyzny nadawcy lub odbiorcy. Wydaje się, że takie rozumienie elementów budujących komunikację między ludźmi otwiera nowe możliwości badań lingwistycznych w odwołaniu do koncepcji aspektów mowy Bühlera (2004).

Odwoływanie się do wyników Schulza von Thuna może być wykorzystane w trakcie budowania programów naprawczych w odniesieniu do komunikacji nieskutecznej bądź w jakikolwiek sposób zaburzonej. Badania nad poszerzonym dyskursem szkolnym prezentowane w tej pracy nie zakładają celu naprawczego. Przywołana teoria była obiektem zainteresowania autorki (Makarewicz 2012) i pewne jej elementy należy uznać za interesujące, bowiem podejmuje się w niej badania zależności między strukturą językową wypowiedzi a jej funkcjonowaniem w dyskursie. Poznanie prac Schulza von Thuna miało wpływ na podjęcie decyzji o zastosowaniu w prezentowanych badaniach metodologii SFAD.



3. Metodologia badań

3.1. Teoria i metoda badań

Perspektywę badawczą przyjętą w monografii kształtują współczesne teorie badań dyskursu i komunikacji. Nie ma dokładnych instrukcji odnośnie do metodologii badań prowadzonych nad dyskursem. Swoboda metodologiczna w tych badaniach nie wynika z zaniedbania teoretycznego, lecz jest efektem przyzwolenia co do wyboru metody stosownej do założonego celu badań i przewidywanego efektu. Jest to wyzwanie dla badacza. Pozwala mu wykorzystać posiadaną wiedzę i indywidualne zdolności, jednak także skutkuje zwiększoną odpowiedzialnością za jakość analizy.

Podstawę teoretyczną prowadzonych w pracy analiz i uogólnień stanowią teksty Jamesa Martina, które znajdujemy w tomie zatytułowanym *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu* (red. Duszak, Kowalski 2013). Badacze z kręgu lingwistyki systemowo-funkcjonalnej przedmiotem analiz czynią wypowiedź umieszczoną w kontekście powstania i użycia. Poziom uszczegółowienia refleksji oscyluje od mikroanalizy aktu komunikacji do szerokiego opisu kontekstu kulturowego. Spośród różnych sposobów opisu za najbardziej adekwatny do analizy materiału prezentowanego w tej monografii uznano model wartościowania w dyskursie zaproponowany przez J. Martina i D. Rosa. Na wybór tej metodologii wpływ miały wielorakie czynniki, ale wiodący sprowadza się do obserwacji i opisu mechanizmów występujących w dyskursie wyprowadzonych z systemu języka uporządkowanego gramatycznie. Wnioskowanie na podstawie semantyki słów i struktur gramatycznych, w jakie te słowa się grupują, daje możliwości czytania dyskursu tak w jego warstwie leksykalnej, jak i wyborze z możliwych opcji systemu gramatycznego danego języka w perspektywie celowości i skuteczności komunikacji.

Lingwistyka systemowo-funkcjonalna (LSF) odwołuje się do pojęcia gatunku, który w rozumieniu badaczy z kręgu LSF jest definiowany jako „zorganizowana i zorientowana na cel czynność, w którą angażują się członkowie danej kultury” (Martin 2013: 9). Przykładami tak rozumianego

gatunku mogą być różnorakie sytuacje życiowe, które wymagają przyjęcia określonej konwencji komunikacyjnej. Praktycznie wszystko, co robimy, oznacza uczestnictwo w jakimś gatunku. Mniej ważne w prowadzonych tu rozważaniach są ustalenia poczynione przez Louisa Hjelmsleva (za: Martin 2013: 8), zgodnie z którym rejestr, czyli system semiotyczny, korzysta z innego systemu, jakim jest język, zaś nadrzędną nad nimi kategorią jest pojęcie gatunku. Bardziej interesujące jest określenie tego, jak sposób komunikowania zależy od relacji między językiem a przedmiotem rozmowy. Właśnie ta refleksja nad językiem w działaniu stanowi główny przedmiot autorskich zainteresowań. Struktura języka jest tu rozpatrywana w kontekście kulturowym, sytuacyjnym, a także po części – psychologicznym. W przywołanym ujęciu przedmiotem zaprezentowanych badań jest rozmowa i e-maile.

W zarysowanym kształcie zastosowana w tej pracy metodologia jest bliska gramatyce funkcjonalnej. Jej głównym przedstawicielem jest Michael Alexander Kirkwood Halliday. W jego ujęciu język jest postrzegany jako sieć powiązanych ze sobą opcji, spośród których ludzie dokonują wyborów w trakcie mówienia. Badacze ze szkoły gramatyki systemowo-funkcjonalnej próbują określić relacje paradygmatyczne, a więc odnoszą treść tego, co zostało powiedziane do tego, co mogło zostać powiedziane i obserwują obie realizacje z perspektywy określonych systemów wyznaczonych w opisie języka. W gramatyce systemowo-funkcjonalnej istotne są także odniesienia do kontekstu wypowiedzi, którą się bada. Ustalenia te oparto na powszechnie znanych stwierdzeniach o relacji między językiem a kontekstem, które znamy z prac Bronisława Malinowskiego (za: Pisarkowa 2000) i później Johna Ruperta Firtha (1969). Rozwinięta przez uczniów J.R. Firtha teoria rejestru (*register*), a więc powiązania języka z kontekstem sytuacyjnym, w którym został użyty, jest interesująca ze względu na prowadzone badania. Pojęcie rejestru można porównać do dyskursu nazwanego w tej pracy *poszerzonym dyskursem szkolnym*. Wyróżnia się on określoną przestrzenią komunikacji, ustalonym porządkiem relacji społecznych uczestników dyskursu, pojęciem wspólnoty kulturowej, do której należą uczestnicy dyskursu, a także jednoznacznym kontekstem sytuacyjnym. Te ustalenia w zupełności wyczerpują znamiona ogólnego określenia rejestru. Na uwagę zasługują trzy główne kategorie budujące strukturę opisu rejestru, zatem pole (*field*), sposób komunikacji (*mode*) i tenor (*tenor*).

Pole (*field*) to określenie miejsca dyskursu. Chodzi tu nie o fizyczne wyznaczenie przestrzeni szkolnej w znaczeniu pomieszczeń w budynku szkoły. Przestrzeń szkoły to raczej każda przestrzeń (także wirtualna), w której odbywają się czynności związane z procesem edukacyjnym. Pole

to także instytucjonalne określenie bycia nauczycielem lub bycia rodzicami ucznia. Przykładem pola może być nauczanie lub komunikowanie rodzicom o wynikach nauczania. Zatem pole związane jest z czynnościami, które może wykonywać uczestnik dyskursu. Jest to bardzo szerokie pojęcie, bowiem zawiera w sobie wiele różnorodnych możliwości działania, które podejmuje człowiek. Czynności, jakie wykonuje nauczyciel/nauczycielka nie ograniczają się do prostych sekwencji zdarzeń. Trudno ograniczyć proces nauczania w szkole tylko do jednej czynności, np. mówienia lub pisania na tablicy. Nauczyciel wchodzi w dyskurs z innymi niż uczeń podmiotami procesu edukacji. W poszerzonym dyskursie szkolnym są nimi rodzice ucznia. Przedmiotem zainteresowania badacza stają się elementy językowe wartościujące czynności uczestników dialogu. Zatem pole to przestrzeń, w której odbywają się czynności wykonywane przez uczestników dyskursu, a przedmiotem zainteresowania badacza są nazwy tych czynności użyte w komunikacji między uczestnikami rozmowy. Dlatego badaniu w tej pracy podlega rozmowa w przestrzeni szkoły.

W badaniach prowadzonych na potrzeby niniejszej pracy sposób komunikacji (*mode*) uczestników dyskursu jest dwójaki. Po pierwsze, badaniom poddano korespondencję wymienianą za pomocą e-dziennika, po drugie zaś, rozmowy prowadzone bezpośrednio podczas zebrań z rodzicami uczniów w szkole. Wynikające z tego podziału rezultaty badań pozwolą określić mechanizmy OCENY uwarunkowane tą właśnie zmienną.

Kategoria nazywana tenor (*tenor*) dotyczy sposobu, w jaki ludzie odnoszą się wzajemnie do siebie w procesie interakcji. Elementem tenoru jest status społeczny, a więc pozycja w strukturze, w jakiej odbywa się komunikacja. Badania poszerzonego dyskursu szkolnego podejmujące problem formowania się systemu znaczeń interpersonalnych w oczywisty sposób odnoszą się także do tego problemu. Zgromadzone dane nie pozwalają jednak opisać szczegółowo pozycji społecznej poszczególnych osób wypowiedziających się w pozyskanym materiale. Zachowania językowe wynikają z pewnych ustaleń społecznych i ujawniają się w każdej aktywności komunikacyjnej. Stanisław Grabias tak o tych kwestiach pisze:

Niemal w każdej sytuacji społecznej wyodrębniają się i utrwalają wzory zachowań regulujące porządek interakcji: przywilej jej rozpoczęcia i zakończenia, tempo, rodzaj obranego kodu, bardziej utarty lub bardziej zindywidualizowany tok jej przebiegu itp. Wzory te, w teorii interakcji nazwane „rolami społecznymi”, są czynnikiem stabilizacji zachowania (Grabias 1994: 221).

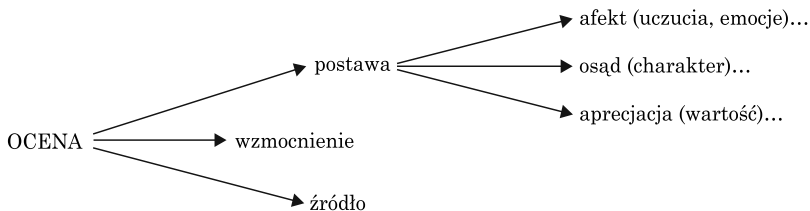
Zachowania ludzi, w tym kontakty językowe, zależą od trwałości i stopnia oficjalności kontaktu oraz społecznej rangi uczestników interakcji. Tak określone warunki determinują także interakcje badane w zakresie

poszerzonego dyskursu szkolnego. Relacja między nauczycielem a rodzicami ucznia klasyfikowana jest przez S. Grabiasa jako społeczna rola trwała o randze nierównorzędnej (Grabias 1994: 222). Realizacja tak pojętej relacji wyrażana jest przez użyte w komunikacji środki językowe.

Uwagę skupiono zwłaszcza na OCENIE (w rozumieniu Jamesa Martina) i negocjowaniu postaw, a za podstawę opisu przyjęto systemowo-funkcjonalne sposoby ich wyrażania. Wartościowanie związane z OCENĄ nie prowadzi do oceny sprawności językowej żadnej ze stron uczestniczących w badanej komunikacji ani tym bardziej do oceny osób w ogóle. OCENA w rozumieniu J. Martina związana jest z siłą występujących w wypowiedzi emocji, jest systemem znaczeń interpersonalnych służących do negocjacji relacji społecznych. Jej zadaniem jest wyrażanie tego, co rozmówca czuje wobec osób i rzeczy, wyrażenie postawy wobec nich i odczytywanie komunikatów innych osób/rozmówców. Za Martinem przyjęto tym samym interakcyjną naturę dyskursu.

Podstawę klasyfikacji stanowi teoria SFAD (systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu), która pozwala najpełniej prezentować analizę lingwistyczną służącą zbadaniu mechanizmów komunikacji w poszerzonym dyskursie szkolnym. Pomocna okazała się także, stająca u jej podstaw, gramatyka systemowa M. A. K. Hallidaya. Inspiracją dodatkową była teoria relewancji Dana Sperbera i Deirdre Wilson, która pozwala wnioskować o randze poszczególnych elementów budujących analizowany typ dyskursu.

W skład OCENY wchodzi postawy i sposoby ich wzmacniania oraz źródło. Wskazany przez Martina i Rose (2013: 27) trzeci element budujący OCENĘ, czyli źródło, jest w przypadku badań poszerzonego dyskursu szkolnego łatwy do określenia, bowiem uczestnikami dyskursu są rodzice lub nauczyciel. Kategoria źródła jest dla SFAD istotna ze względu na wielopłaszczyznowe możliwości odczytywania komunikatów. Martin i Rose wprowadzają pojęcie projekcji na określenie źródła wartościowania. Można poszukiwać źródła OCENY w nazwanych wprost uczuciach, a także konstruować projekcje na podstawie wypowiedzi innych osób, ich zachowania, a nawet wiedzy ogólnej o kontekście wypowiedzi. Jest zatem źródło ważnym elementem konstruowania OCENY. Autorzy SFAD wyznaczają cztery sposoby jego wskazywania z wykorzystaniem projekcji: zdania wprowadzające, nazywanie aktów mowy, projekcja wewnątrzdzaniowa, 'ostrożny' cudzyśłów.



Schemat 3. Podstawowy system OCENY

Źródło: (Martin, Rose 2013: 27)

Na podstawie przedstawionego schematu, wszystkie opcje OCENY, tj. postawa, wzmocnienie i źródło są realizowane jednocześnie, a wybór między kategoriami budującymi postawę ma charakter alternatywny. Teoria przedstawiona przez Martina i Rose daje możliwość przyporządkowania konstrukcji językowych do różnych kategorii OCENY. Z obserwacji wynika, że konstrukcje językowe użyte do budowania OCENY są wielofunkcyjne w zakresie afektu, osądu czy aprecjacji.

Podstawowym zadaniem prowadzonych autorskich badań była obserwacja i analiza zgromadzonego materiału badawczego pod kątem obecnych w systemie języka mechanizmów wartościowania przedmiotu rozmowy i negocjowania postaw jej uczestników.

Z korpusu badawczego wybrano reprezentatywne dla różnego typu realizacji językowych fragmenty nagranych rozmów i e-maili. Wśród nich znajdują takie, w których realizowane są różnego typu mechanizmy formułowania OCENY. Do szczegółowej analizy wybrano teksty zawierające strategie językowe służące wyrażaniu pozytywnych relacji między uczestnikami rozmowy w przestrzeni szkoły i równoległe takie, w których widoczne są negatywne emocje dialogujących osób. Wśród przykładów znajdują się jednostki badawcze silnie oceniające i dążące do obiektywizmu. Dopiera tak przygotowane przykłady poddane zostały szczegółowej analizie metodą SFAD.

SFAD pozwala wnioskować o nieuświadomionych lub nie w pełni uświadomionych mechanizmach korzystania ze słownika umysłowego tak, by osiągnąć cel pragmatyczny, przekonać do swoich racji. Zaproponowana przez Martina procedura obserwacji i analizy języka użytego w określonym typie dyskursu, przy uwzględnieniu zmiennych kontekstowych, pozwala wnioskować o zależności między strukturą języka a jakością i skutecznością komunikacji.

Po zaprezentowaniu i skomentowaniu treści analizowanego e-maila lub fragmentu konwersacji prowadzonej podczas wywiadówki analizie poddano: afekt (AF), aprecjację (AP), osąd (OS) wraz z zastosowanymi intensyfikatorami. Wynikają one z zastosowanej przez Martina kategorii wartościowania (oceniań) uczuć, rzeczy i charakteru ludzi (Martin 2013: 25).

■ **Afekt** jest podstawową kategorią opisującą wyrażanie uczuć. Odnosi się do zawartego w języku emocjonalnego składnika formułowania komunikatów. Tak jak uczucia mogą być pozytywne i negatywne, tak też i afekt ma dwa typy: pozytywny i negatywny. Uczucia (emocje) mogą być wyrażane wprost lub niebezpośrednio, dlatego też zarówno afekty pozytywne, jak i negatywne dzielimy na dwa rodzaje: jawny i ukryty. Wyrażane są one (emocje) opisami fizycznych przejawów doświadczanych uczuć albo ich przejawów pośrednich.

■ **Osąd** to instytucjonalizacja uczucia w kontekście norm zachowania, natomiast aprecjacja to instytucjonalizacja uczucia w kontekście norm regulujących to, jak wartościowane są rzeczy i działania (Martin, Rose 2013: 74). Nakreślenie granicy między tak wyznaczonymi obszarami może być trudne. W prowadzonych badaniach wyznacza się kategorie arbitralnie i dopuszcza się możliwości istnienia marginesu interpretacji równoległych. Osąd występuje w jednej z dwóch kategorii: osąd społeczny i sankcja społeczna. Uznanie społeczne obejmuje podziw lub krytykę bez sankcji prawnych, a sankcja społeczna definicyjnie związana jest z konsekwencjami prawnymi. Obie kategorie mogą być wartościowane dodatnio lub ujemnie.

■ **Aprecjacja** to wartościowanie rzeczy, które może być pozytywne lub negatywne. Aprecjacji podlegają także pojęcia abstrakcyjne, byty semiotyczne.

W pracy poddano analizie zastosowane środki wzmacniające, osłabiające i akcentujące. Zgodnie z zawartością badanego tekstu opisano ich ilość, językowe środki wartościujące typu I (ostrość) i II typu (siła), a także modalność jako formę prowadzonej negocjacji postaw.

■ **Wartościowanie** podzielono w opisie na dwa typy. Typ I to wartościowanie zawarte w semantyce wyrazów, którymi rozmówcy się posługują, natomiast typ II to stopniowanie wyrażone za pomocą intensyfikatorów towarzyszących podstawowym określeniom. Wprowadzono typy językowych środków wartościujących, bowiem jest to istotne ze względu na odmienność zastosowanych sposobów wyrażania OCENY. Typ I ze względu na różnice w zasobie słownika umysłowego poszczególnych ludzi, stosowany jest mniej intencjonalnie. Natomiast typ II wartościowania, czyli stosowanie wyrazów wzmacniających bądź osłabiających podstawowe znaczenia słowa, charakteryzuje się większą dowolnością w wyborze konkretnych określeń. Są to nie tylko przymiotniki lub partykuło-przysłówki, ale też intencjonalnie użyte konstrukcje składniowe. W opisie gramatycznym przyjęto klasyfikację leksemów Zygmunta Saloniego (Saloni, Świdziński 1998: 84–106).

Wskazania liczbowe, które znajdują się w rozdziałach badawczych, odnoszą się szczegółowo do analizowanych reprezentatywnych fragmentów całego materiału. Nie są podstawą do formułowania daleko idących ogólnych stwierdzeń dotyczących języka nauczycieli lub rodziców.

Oznaczenia przyjęte w niniejszej pracy:

AF – afekt

OS – osąd

AP – aprecjacja

RE – relacja

Wzmocnienie I typu

Wzmocnienie II typu

Wybrane z materiału przykłady umieszczono w schemacie zawierającym okna dla wszystkich przyjętych w klasyfikacji możliwości. Każdy z nich w dalszej części pracy oznaczony jest numeracją ciągłą, podaną w nawiasie kwadratowym.

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		
	negatywna		
WZMOCNIENIE	ostrość		
	siła		
RELACJA	bliska		
	daleka		

Szablon schematu wykorzystanego do prezentacji OCENY

W trakcie sporządzania opisów wybranych fragmentów materiału badawczego nie wszystkie okna tabeli wypełniono. Możliwe było klasyfikowanie podwójne, w przypadku gdy wybrana konstrukcja jednocześnie spełniała warunki więcej niż jednego typu wartościowania i dodatkowo podlegała stopniowaniu. Sposób prezentacji wyników w formie powtarzalnego schematu zwiększa ich czytelność.

W opisie analizowanych tekstów e-maili zastosowano zasadę zamieszczania całej jednostki badawczej wybranej z e-dziennika. W badanych tekstach za istotne uznać należy większe struktury językowe, które pozwalają dostrzec sposób wyrażania swojego zdania i strategię negocjowania postaw. Przykłady opatrzone są przyjętą symboliką literową i cyfrową, tak, by w procesie badawczym łatwo było odnaleźć je w całości materiału, który został umieszczony w formie aneksu na dołączonej do książki płycie. W odniesieniu do e-maili zachowano numerację, jaką zastosowano w rejestracji całego materiału z tej grupy tekstów. Wszystkie występujące w badanych listach nazwiska zostały zastąpione symbolem X lub uwagą nawiasową. Zachowano oryginalny kształt zapisu, pozostawiając bez korekty ortografię, interpunkcję, szyk wyrazów w zdaniu.

W opisie rozmowy prowadzonej podczas wywiadówki (rozdział 5) przyjęto możliwość umieszczenia tylko fragmentów badanego tekstu. Często jest to rejestracja rozmowy kilku osób, trwająca wiele minut, zatem posługiwanie się fragmentami jest uzasadnione. Przyjęta numeracja odnosi się do fragmentu zamieszczonego w rozdziale 6, nie zaś do całego zarejestrowanego materiału słownego. W opisie tabelarycznym przyjęto skróty literowe pozwalające odnieść replikę dialogową do N – nauczyciela lub R – rodziców.

Oba typy tekstów tworzących korpus badawczy zaliczane są do gatunku rozmowy. Teoretycznie dialogiczny charakter dyskursu jest obecny nawet w monologach, bowiem mówiący zwykle ma przynajmniej jednego słuchacza, choćby tylko siebie. W badanym materiale są to dłuższe wypowiedzi skierowane do grupy słuchaczy – rodziców obecnych na zebraniu w szkole lub rzeczywiste repliki dialogowe rozmowy między nauczycielem a mamą lub tatą ucznia. W przypadku badanych e-maili relacja dialogowa wyznaczona jest samą formułą korespondencji jako komunikacji między osobami biorącymi udział w komunikacji, co pozwala zaliczyć ją do gatunku rozmowy.

3.2. Materiał badawczy

Materiał badawczy był pozyskiwany z olsztyńskich szkół na przestrzeni lat 2010–2014. Z prośbą o udostępnienie korespondencji elektronicznej z e-dziennika i możliwość nagrywania rozmów prowadzonych podczas zebrań z rodzicami zwrócono się do wszystkich placówek edukacyjnych miasta. Badania były uwiarygodnione listem polecającym Kuratorium Oświaty w Olsztynie. Na propozycję współpracy odpowiedziały nieliczne szkoły. Ostatecznie materiał pozyskano ze Szkoły Podstawowej Nr 34, z Zespołu Szkół Nr 4 (VIII LO i Gimnazjum Nr 8), Zespołu Szkół Nr 7 (V LO i 24 Gimnazjum) oraz z Gimnazjum Nr 7 w Olsztynie.

Badania dotyczą języka mówionego i języka pisanego (zapisanego). Materiałem badawczym są nagrania dźwiękowe rozmów nauczyciela z rodzicami uczniów prowadzone na terenie szkoły w czasie wywiadówek. Oprócz tego w materiale badawczym znajdują się rozmowy indywidualne prowadzone podczas spotkań klasowych, ale poza ich właściwym tokiem i takie, które odbywały się na ogół po spotkaniu ogólnym.

Rozmowy prowadzone podczas wywiadówek nagrywali nauczyciele po uzyskaniu zgody wszystkich uczestników zdarzenia komunikacyjnego. Zatem do materiału badawczego weszły tylko te zdarzenia komunikacyjne, które rejestrowane były za wiedzą tak nauczycieli, jak i rodziców. Badani nie zawsze wyrażali zgodę na nagrania. Odmawiano rejestracji spotkania bez podawania przyczyny lub odmowę uzasadniano koniecznością ochrony danych osobowych. Poza rejestrem znalazły się rozmowy jawnie konfliktowe, bowiem zwykle któraś ze stron uczestniczących w tego typu dialogu, nie zgadzała się na nagranie. Nie ma także nagrań, które zawierałyby informacje o charakterze szczególnie poufnym.

Nagrania zostały zarejestrowane na dyktafonach, a następnie przepisane. Ostateczny materiał do analizy stanowią powiązane ze sobą – zapis rozmowy i jej dźwiękowa rejestracja.

Gromadzenie materiału dźwiękowego okazało się czasochłonne i trwało dłużej niż pierwotnie zakładano. Rezerwa, z jaką odnieśli się do badań rodzice, jak i nauczyciele, zmusiła do zweryfikowania założeń początkowych i zrezygnowania z nagrań odrębnie organizowanych rozmów indywidualnych. W badaniu rozmowy prowadzonej w przestrzeni szkoły uwzględniono zmienne kontekstowe, ale głównym przedmiotem badań uczyniono język jako system i jego użycie w konkretnej sytuacji komunikacyjnej.

Materiał badawczy obejmuje około 16 godzin nagrań, co stanowi 975 minut rozmów i daje około 60 stron standardowego maszynopisu, tj. około 26 tys. słów.

Należy podkreślić, że tego typu badania opierają się na kryterium zaufania do badacza. W tle oczywiście stoi autorytet instytucji, na rzecz której badania są prowadzone. Świadomość społeczna związana z przydatnością badań naukowych jest w Polsce nadal niewystarczająca. O ile ankietowanie przyjmowane jest ze zrozumieniem, to już wszelka rejestracja wypowiedzi samodzielnych bądź takich, w których wyraźne ujawnia się swoje poglądy, nie jest do końca akceptowana. Badania naukowe prowadzone w zakresie nauk humanistycznych w opinii społecznej nie przekładają się na podniesienie jakości życia. Ich użyteczność nie jest rozpoznawana wprost. Nawet szczegółowe objaśnienie intencji badacza nie przekonywało dyrektorów szkół, poszczególnych nauczycieli i rodziców, co do celowości prowadzonych obserwacji.

Materiał dźwiękowy został odsłuchany i zapisany z zachowaniem informacji jedynie o czasie i miejscu spotkania. W opisie posłużono się symbolami literowymi i cyfrowymi odpowiadającymi nagraniom w poszczególnych typach szkół. W przytaczanych przykładach usunięto dane drażliwe, posłużono się jedynie prawdziwymi imionami. W zapisie dialogu stosuje się odpowiednio skróty literowe sygnujące repliki dialogowe, jak w poniższych przykładach:

(1)

N: Proszę mi zapisać nazwiska.

R7: Nie, ja pani daję tak jak poprzednio.

N: Acha.

R7: Ja tak rozpisuję.

N: Rozumiem, bo ja myślałam, że z nazwiskami.

W zapisie polilogu stosowano odpowiednio:

N – nauczyciel

R – rodzice, umieszczony obok numer oznacza kolejnego rozmówcę w analizowanym nagraniu.

Przykłady pojedynczych, a istotnych ze względu na cel badania wyrazów, wyrażeń i zwrotów podawane są kursywą, bez ścisłego ich umiejscowienia w materiale badawczym.

Ze względu na przyjętą metodologię, przywołaniu podlegają istotne większe fragmenty analizowanych nagrań, tak by widoczna była przyjęta przez rozmówców strategia wyrażania swojego zdania i negocjowania postaw.

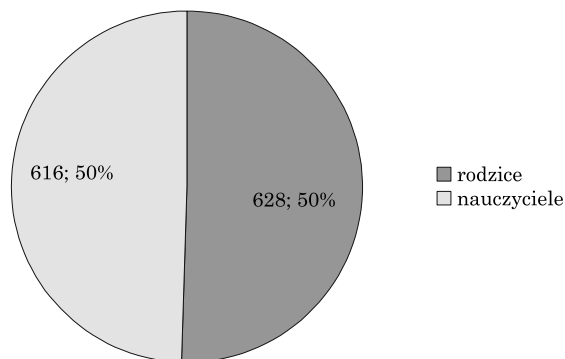
Drugim obszarem badawczym są kopie korespondencji między nauczycielem a rodzicami ucznia prowadzonej za pośrednictwem dziennika elektronicznego, czyli e-dziennika.

W sumie jest to około 1500 listów elektronicznych, w których znajdują się 62 tys. słów. Posłużono się jednostką, jaką jest słowo, by ujednoczyć wskazania liczbowe. Cały materiał badawczy znajduje się w aneksie zamieszonym na płycie CD, którą dołączono do książki.

Gromadzenie materiału badawczego było czasochłonne i wymagało przeprowadzenia wielu rozmów z dyrektorami szkół, nauczycielami i rodzicami uczniów. Tak nagrania, jak i kopie e-maili – jak już podkreślono – uzyskano za zgodą wszystkich zainteresowanych stron. Tylko dyrektor Szkoły Podstawowej Nr 34 w Olsztynie przekonał zarówno rodziców, jak i nauczycieli do udostępnienia całej korespondencji, jednakże z zastrzeżeniem, że administrator szkolnej witryny e-dziennika usunie wszystkie dane osobowe. Zatem do badania trafiły 1244 kopie listów, które zawierały dane uzgodnione z dyrekcją szkoły. Ułożono je chronologicznie, nie zaś w porządku wątków bądź rozmówców. To najbardziej obszerny materiał pozyskany z jednego typu szkoły. Listy elektroniczne z gimnazjum i liceum są mniej licznie reprezentowane w korpusie badawczym. Opisowi i analizie poddano 207 listów elektronicznych z gimnazjum i 43 ze szkoły ponadgimnazjalnej.

Listy opisano, analizując je zgodnie z narastającym porządkiem poziomów edukacyjnych od szkoły podstawowej po szkołę ponadgimnazjalną. Zastosowano następujące skróty: P – szkoła podstawowa, G – gimnazjum, L – szkoła ponadgimnazjalna (liceum). Obok skrótu literowego pojawiać się będą w opisie wartości liczbowe, które wynikają z umiejscowienia listu w materiale badawczym. Dla przykładu, symbol (P122) oznacza, że jest to e-mail ze szkoły podstawowej zanotowany w materiale badawczym pod numerem 122.

Szczegółowe informacje na temat charakteru pozyskanego do badań materiału pozwalają na sformułowanie kilku wniosków ogólnych. Pierwszy z nich odnosi się do aktywności korespondencyjnej rodziców i nauczycieli. Dostrzeżono, że wśród zgromadzonego w Szkole Podstawowej Nr 34 w Olsztynie materiału proporcję listów wysłanych przez rodziców do listów pisanych przez nauczycieli układa się w stosunku bez mała 50% do 50%. Rodzice zamieścili 628 e-maili, a nauczyciele 616. Ta statystyka pokazuje, że między nauczycielami a rodzicami uczniów Szkoły Podstawowej Nr 34 istnieje zbliżona aktywność korespondencyjna.

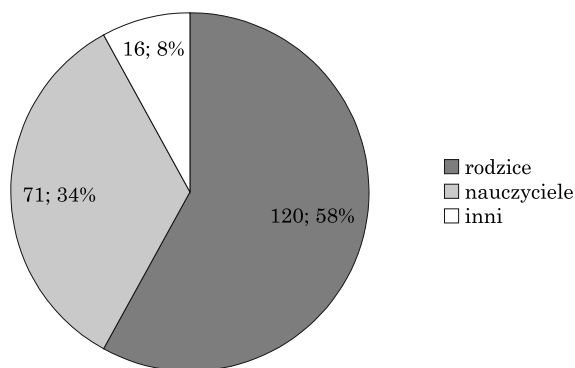


Wykres 1. Aktywność korespondencyjna w szkole podstawowej (liczba/procent)
Źródło: badania własne

Dodać należy, że ujęcie statystyczne tej części zgromadzonych e-maili ujawnia, że około 25% wszystkich listów pisanych w szkole podstawowej stanowią usprawiedliwienia nieobecności w szkole, zaś pozostałe listy dotyczą kwestii organizacyjnych i indywidualnych spraw związanych z edukacją konkretnego ucznia.

Nieco inaczej przedstawia się aktywność korespondencyjna rodziców i nauczycieli w szkołach ponadpodstawowych. Jak już podawano, na poziomie gimnazjum i liceum udało się pozyskać kopie e-maili w trzech olsztyńskich szkołach. Są to Gimnazjum Nr 7 oraz Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr 4 i Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr 7. Jest to około 250 kopii listów przesyłanych za pośrednictwem dziennika elektronicznego.

W tej grupie większość stanowią kopie uzyskane w Gimnazjum Nr 7, bowiem jest to 207 wiadomości elektronicznych. Tu proporcje w zakresie aktywności korespondencyjnej przedstawiają się następująco: 120 listów od rodziców i 71 napisanych przez nauczycieli. Pozostałe 16 jednostek badawczych są to e-maile napisane przez dyrektora szkoły do rodziców lub nauczycieli – 11, a także przez uczniów do ich nauczycieli – zarejestrowano cztery takie przykłady oraz dwa listy stanowiące korespondencję między nauczycielami.

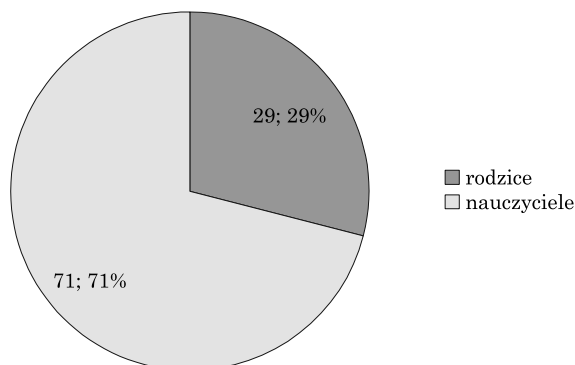


Wykres 2. Aktywność korespondencyjna w gimnazjum (liczba/procent)

Źródło: badania własne

Jak zaznaczono na wykresie kołowym, 58% wszystkich listów w gimnazjum napisali rodzice do nauczycieli. Aktywność korespondencyjna rodziców w gimnazjum jest więc wyższa niż w szkole podstawowej. Część listów zawiera usprawiedliwienia nieobecności, ale zastanawiające jest to, że nie pojawiają się komunikaty zwrotne potwierdzające usprawiedliwienia. Ta czynność widoczna jest w innej aktywności użytkowników e-dziennika, gdy nauczyciele zaznaczają usprawiedliwienie na karcie frekwencji ucznia.

W jedynym liceum (Zespół Szkół Nr 7, V Liceum Ogólnokształcące w Olsztynie), które zgodziło się udostępnić fragmenty e-dziennika, aktywność rodziców jest jeszcze wyraźniejsza. Większość korespondencji to standardowe usprawiedliwienia nieobecności.



Wykres 3. Aktywność korespondencyjna w szkole ponadgimnazjalnej (liczba/procent)
Źródło: badania własne

Spośród 43 listów, 29 napisali rodzice, głównie usprawiedliwiając nieobecności dzieci w szkole. Aktywność rodziców jest znacznie większa w proporcji do aktywności nauczycieli niż to obserwowaliśmy w szkołach, w których uczą się młodsze dzieci. Wyraża to 71% listów pisanych przez rodziców do nauczycieli na poziome szkoły ponadgimnazjalnej.

3.3. Cel badań

Celem badań jest opis i analiza poszerzonego dyskursu szkolnego. Szczegółowe zagadnienia badawcze pozwalają odnieść się do następujących kwestii:

1. Określenie, w jaki sposób w badanym materiale językowym zostały zakodowane sygnały wartościowania emocji, zachowań, czynności i postaw.
2. Wyodrębnienie za pomocą metodologii SFAD językowych środków OCENY i negocjowania postaw, które są stosowane przez rodziców ucznia i nauczycieli, a wynikają z systemu gramatycznego języka polskiego.
3. Skonstruowanej skali parametrów wzmocnienia lub osłabienia OCENY dla afektu, osądu i aprecjacji.
4. Określenia sposobu, w jaki zastosowane środki językowe są przyczyną sukcesu lub porażki w komunikowaniu się szkoły z domem ucznia.
5. Określenie wpływu emocji zawartych w języku na komunikację w poszerzonym dyskursie szkolnym.

Z perspektywy prowadzonej analizy mniej ważna jest poprawność językowa, istotniejsze wydają się wartości, jakie przyjmuje się w komunikacji z drugim człowiekiem. W badaniach chodziło o wykazanie roli OCENY w komunikacji prowadzonej między nauczycielem a rodzicami ucznia.

Szczegółowa analiza odnosi się także do zmiennych kontekstowych. Interpretacja konstrukcji słownych i ich przyporządkowanie do AF, AP, OS wynika z treści badanych komunikatów. Istotne jest odniesienie się do typu badanego dyskursu i analizowanie rozmowy zgodnie ze zmiennymi wyznaczonymi przez przestrzeń komunikacji warunkami negocjowania postaw. Szczególną uwagę kieruje się na emocje wyrażone wprost i ukryte w konstrukcjach opisowych.

Odrębnym zadaniem badawczym jest stworzenie rejestru wykorzystanych środków językowych i ich klasyfikacja gramatyczna.



4. Rozmowy w sieci, czyli e-wywiadówka _____

4.1. Język Internetu – uwagi ogólne

Globalna sieć komunikacyjna, której istnienie stało się możliwe dzięki wynalazkowi protokołu HTML (1990), jest dziś tak powszechna, jak telefon czy radio. Bieg wydarzeń związany z rozpowszechnieniem Internetu nierozdzielnie łączy się z pojawieniem się przeglądarki Internet Explorer, którą w roku 1995 udostępniła firma Microsoft wraz z systemem Windows 95 i tym samym umożliwiła zwykłym użytkownikom komputerów osobistych swobodne penetrowanie zasobów sieci (Chyrzyński 2012: 7–27).

W ciągu dziesiątków lat Internet połączył ogromną siecią niezliczoną ilość komputerów na całym świecie. Trudno ustalić, jak duża jest obecnie ta sieć, bowiem nieustannie się rozrasta i ewoluje.

Internet jest najpopularniejszą, choć nie jedyną siecią komputerową. Istnieją małe sieci lokalne, w odniesieniu do których stosuje się termin „intranet” i które z łatwością mogą zostać podłączone do Internetu.

Niewątpliwie Internet ma wpływ na życie społeczne i komunikację prowadzoną tak w obrębie społeczności, jak i interpersonalną. Tomasz Chyrzyński (2012), w książce *Język w Internecie. Formalne, semantyczne i funkcjonalno-pragmatyczne właściwości języka angielskiego i polskiego w komunikacji internetowej*, powołując się na amerykańskie badania prowadzone w początkach XXI w., stwierdza, że korzystanie z nowych technologii nie skutkuje izolacją społeczną. Stali użytkownicy portali społecznościowych, komunikatorów internetowych czy poczty elektronicznej są lepiej zorientowani w bieżących wydarzeniach kręgu osób bliskich, zaprzyjaźnionych. Żywiej reagują także na akcje społeczne i chętniej się w nie włączają. Ich aktywność społeczna nie ogranicza się tylko do funkcjonowania w Internecie. Dzięki akcjom propagowanym za pośrednictwem sieci możliwe stały się zbiorowe protesty obywateli, którzy wyrażali swój sprzeciw wobec decyzji rządowych. Szybki dostęp do informacji i dzięki temu możliwość organizowania liczących się grup obywatelskiego sprzeciwu sprawiły, że Internet stał się ważnym miejscem aktywności politycznej.

Dostrzegają to także politycy, którzy stali się aktywni w tym środowisku, zakładając własne blogi lub rejestrując się w serwisach społecznościowych o szerokim zasięgu. Tworzy to atmosferę dialogu społecznego, którego znaczenie nie zostało jeszcze naukowo zmierzone, ale który niewątpliwie pozwala na nawiązanie kontaktu między obywatelami a przedstawicielami władzy.

Możemy obserwować zjawiska językowe typowe tylko dla funkcjonowania w Internecie. Szczegółowy przegląd i komentarz do literatury na ten temat znajdujemy w pracach T. Chyrzyńskiego (2012) i Jana Grzeni (2008). Głównym i narzucającym się w już pierwszym kontakcie wrażeniem jest dominacja języka angielskiego. Wynika ona stąd, że transmisja danych w Internecie odbywa się przy zastosowaniu zestawu amerykańskich znaków ASCII (American Standard Code for Information Interchange). Ogranicza to rolę innych języków niż angielski (Chyrzyński 2012: 65). Współcześnie nie ma problemu ze znalezieniem automatycznego tłumaczenia wybranych treści na język, którym posługuje się użytkownik Internetu. Multimedialność umożliwiła odczytanie komunikatów w obcych językach, a bariera językowa w komunikacji komputerowej staje się coraz mniej znacząca.

Autorzy, którzy w swoich publikacjach podejmują zagadnienia związane z Internetem, zwykle wymieniają następujące usługi sieciowe:

- poczta elektroniczna,
- World Wide Web,
- serwer plików, np. FTP lub SFTP (Dysk Google),
- dyskusja internetowa, w tym: grupa dyskusyjna, lista dyskusyjna, forum dyskusyjne,
- komunikator internetowy, np. Skype, TeamSpeak, Facebook,
- IRC, czyli rozmowy tekstowe prowadzone w czasie rzeczywistym,
- VoIP, czyli telefonia internetowa,
- radio internetowe,
- telewizja internetowa (Ipla, Netflix),
- telekonferencja,
- faks przez Internet,
- sklepy internetowe (Allegro),
- aukcje internetowe,
- bankowość elektroniczna,
- gry online

(<https://sites.google.com/site/uslugisiecione123/rodzaje-uslug-siecione>, dostęp: 29.08.2017).

Dziennika elektronicznego nie można umieścić w żadnym z wyróżnionych wyżej typów usług sieciowych. Nie ma badań naukowych na temat

wykorzystania możliwości e-dziennika w systemie edukacyjnym. Początkowo e-dziennik był tylko wsparciem w obsłudze administracyjnej szkoły, z czasem przekształcił się w miejsce gromadzące informacje o uczniu i jako narzędzie komunikacji między pracownikami szkoły a rodzicami ucznia. Dowodzi to niebywale szybkiego rozwoju Internetu i oferowania w tym środowisku coraz to nowych gatunków i typów usług.

Internet jest środkiem przekazu o potencjale możliwości zasadniczo różniących się od przedinternetowych mediów. Stwarza też nowe warunki do rozmowy, wymiany myśli i do dialogu. Najczęściej w tym katalogu możliwości wskazuje się interaktywność, która pozwala zniwelować istniejącą w innych formach komunikacji asymetrię ról nadawcy i odbiorcy. Tak się dzieje w wykorzystaniu e-dziennika jako źródła informacji o postępach dziecka w nauce. Nauczyciel wpisuje informacje o stopniach, frekwencji lub zachowaniu ucznia, a rodzice te informacje odczytują. Komentowanie, a nawet dialogowanie staje się możliwe w korespondencji e-mailowej.

Internet redukuje istotną dla komunikacji kategorię czasu i przestrzeni, bowiem fizyczna odległość między uczestnikami może być bardzo duża, ale nie powoduje to zakłóceń w komunikowaniu. Oddalenie nie ma wpływu na utrzymanie dystansu, przeciwnie, ułatwia wręcz przekraczanie barier wynikających z pozycji społecznej. Internet zdemokratyzował formy komunikacji interpersonalnej, przy czym nie pozbawił jej całkowicie mechanizmów tworzących dystans. Jest to widoczne w oficjalnych gatunkach komunikacji, a także w gatunkach nawiązujących do wcześniej istniejących form komunikacji pisanej, czego najlepszym przykładem jest list elektroniczny.

Jan Grzenia wskazuje na zmienną środowiskową, którą wiązać należy z miejscem (Grzenia 2008: 51). W prowadzonych tu badaniach odwołano się do kategorii przestrzeni, która rozumiana jest nie jako określenie warunków fizycznych, w jakich prowadzona jest rozmowa (czat, e-mail), lecz jako przestrzeń w znaczeniu semiotycznym, czyli symboliczny obszar, w obrębie którego zachodzi proces komunikacji. Wynikają z tej przestrzeni m.in. preferencje tematyczne uczestników aktów komunikacji, co jest istotne w odniesieniu do pochodzącego z Internetu materiału językowego. Komunikacja w przestrzeni szkoły odsyła badacza do obszaru tematycznie powiązanego z zadaniami edukacyjnymi i wychowawczymi systemu oświaty. Nastawienie nadawców i oczekiwania odbiorców ujawniają się w warstwie językowej przekazywanych tekstów.

W zakresie terminu *komunikacja elektroniczna* (Grzenia 2008: 59) mieści się wykorzystanie różnych środków technicznych służących do przekazywania tekstów elektronicznych na odległość. Grzenia przewidywał dążność do zintegrowania urządzeń służących temu celowi (2008: 61). Niebywały postęp technologiczny sprawił, że w powszechnym użyciu są

dziś smartfony, które umożliwiają korzystanie z telefonii komórkowej i Internetu równocześnie.

Lingwiści badający komunikację za pomocą komputera opierali się dotychczas głównie na tekście zapisanym. Taki materiał badawczy jest przedmiotem analizy w tej pracy.

W badaniach lingwistycznych podejmuje się problem typu rejestru, w jakim przebiega komunikacja w Internecie. Powstał termin *netspeak* na określenie odrębności języka, jakim posługują się internauci. Zagadnieniem budzącym wątpliwości jest jednoznaczne określenie, czy w Internecie mamy do czynienia z mówioną, czy pisaną odmianą języka. Komunikacja elektroniczna zawiera w sobie cechy jednej i drugiej odmiany. Alina Naruszewicz-Duchlińska uważa, że do opisu języka używanego w Internecie potrzebna jest nowa terminologia, dostosowana do jego skomplikowanego charakteru. Prosty podział na oralność i piśmienność jest niewystarczający (Naruszewicz-Duchlińska 2011: 243) Wyznaczenie przynależności języka używanego w Internecie do mowy lub pisma związane jest z tym, że „w odczuciu społecznym teksty czytane nie stają się automatycznie tekstami naprawdę ustnymi, a teksty zapisane nie stają się automatycznie tekstami naprawdę pisanymi” (Bartmiński 2003a: 93). Wiele uwagi zagadnieniu określenia odmiany języka, jakim posługują się internauci poświęciła Urszula Żydek-Bednarczyk (2004). Natomiast Aldona Skudrzyk (1994, 2005) wprowadziła do terminologii językoznawczej pojęcie *język zapisany*, które to zostało następnie zapożyczone w celu określenia języka, jakim posługują się internauci.

Poszerzony dyskurs edukacyjny realizowany jest częściowo przez medium internetowe, w części zaś poprzez żywy kontakt słowny. Nowoczesna technologia wspiera proces nauczania i kontakty między nauczycielem a rodzicami ucznia. Szkoła, która decyduje się na wprowadzenie e-dziennika, przechodzi proces przygotowania kadry i rodziców do zadań związanych z wykorzystaniem nowego medium. W większości szkół początkowo z możliwości e-dziennika korzystali tylko rodzice, którzy byli tym zainteresowani. Natomiast szkolenie w zakresie korzystania z dziennika przechodzą wszyscy nauczyciele danej szkoły i po podjęciu decyzji o przyjęciu przez szkołę tej formy komunikacji, mają obowiązek wypełniania elektronicznych kart informacyjnych swoich uczniów. Mimo że prawo dopuszcza już prowadzenie dokumentacji ucznia wyłącznie w formie elektronicznej¹, w niektórych szkołach prowadzi się równoległe dokumentację tradycyjną. Jest to jednak istotne utrudnienie.

¹ Dziennik Ustaw RP z 2 września 2014 r., poz. 1170, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola,

Zwykle kontakt przez e-dziennik inicjowany jest przez nauczyciela. To, czy rodzice podejmą korespondencję, zależy od bardzo wielu czynników i wymaga jeszcze szczegółowego rozpoznania.

Komunikacja w Internecie ma nie tylko wymiar pozytywny. Można wskazać negatywne jej skutki w interesującym nas poszerzonym dyskursie szkolnym. Poza niewątpliwym ograniczeniem kontaktów bezpośrednich między nauczycielem a rodzicami ucznia, pojawiają się także negatywne konsekwencje komunikowania się przez Internet.

Z łatwością dostrzec można tendencję do postrzegania funkcjonowania ucznia w szkole w perspektywie systemu nakazowego i rozliczającego. Informacja o wynikach szkolnych na ogół pozbawiona jest warstwy komentującej i ogranicza się do cyfrowej oceny. Jej odczytanie, komentowanie, wartościowanie pozostawione jest kompetencjom rodziców. Stanowi to istotne źródło nieporozumień, bowiem tworzą oni obraz swojego dziecka na podstawie cząstkowych i niepełnych informacji. Jakkolwiek wiadomo, że e-dziennik pełni funkcję uzupełnienia, nie zaś zastępowania bezpośrednio kontaktu szkoły z domem rodzinnym ucznia, niektórzy rodzice ograniczają swoją aktywność tylko do kontaktu internetowego. Rodzi też postawę rozliczającą dziecko w miejsce wspierającej jego starania o uzyskania jak najlepszych wyników w nauce.

Możliwość kontaktu rodziców z nauczycielem poza miejscem pracy powoduje zaburzenie jego czasu pracy. Nauczyciel nie musi odpowiadać na pytania rodziców wysyłane późnym wieczorem lub w dni wolne od pracy. Nieokreśloność, swoiste przesunięcie miejsca i czasu przestrzeni szkoły (rozumianej symbolicznie, nie fizycznie) skutkuje niezadowolaniem obu uczestników poszerzonego dyskursu szkolnego. Możliwość kontaktu przegradza się ze strony nauczycieli w oczekiwanie rzeczywistego zaangażowania rodziców. Natomiast rodzice mają poczucie, że nauczyciel jest w pełni dyspozycyjny, dla przykładu, odpowie na ich list nawet podczas weekendu.

Na marginesie warto dodać, że także uczniowie mają możliwość kontaktowania się z nauczycielami za pośrednictwem dziennika elektronicznego. W badanym materiale znalazły się cztery takie przykłady. Pozyskiwanie materiału badawczego z e-dziennika zakończono w roku 2014, trudno zatem wnioskować o tym, czy taka forma kontaktu rozwinęła się i przybrała większą skalę. Warto jednak zaznaczyć, że e-dziennik daje taką możliwość.

szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, § 22.

4.2. Kompozycja i tematyka badanych listów elektronicznych

Wymieniane za pośrednictwem e-dziennika maile są odzwierciedleniem szerszych zjawisk obecnych w komunikacji internetowej. Jak pisze A. Naruszewicz-Duchlińska, dostrzegamy w komunikacji zjawiska, które nie mają stosownej nazwy. Tradycyjny list stanowi zaledwie odległy wzór dla e-maila (2011: 67–72). W sieci nie ma potrzeby sygnowania listu informacją o dacie i miejscu nadania. Wskazaniem jest adres internetowy i dokładna informacja o terminie nadania. Zatem list elektroniczny zyskuje umiejscowienie w przestrzeni wirtualnej i jest ono zaznaczane odmiennie niż w liście tradycyjnym.

Podobnie jak list tradycyjny, e-mail służy do przekazywania informacji, porozumiewania się w przestrzeni i czasie. Ma funkcję informacyjną, jednak często wzbogaconą o zadania impresyjne i ekspresyjne. Naruszewicz-Duchlińska twierdzi, że korespondencja zamieszczana w sieci służy zdobyciu lub udzieleniu informacji, mniej ukierunkowana jest na wyrażanie emocji (Naruszewicz-Duchlińska 2011: 69). Wydaje się to pewnym uproszczeniem. Analiza zgromadzonej na potrzeby badania poszerzonego dyskursu szkolnego korespondencji elektronicznej ujawnia, że jednym z istotniejszych tematów jest skłonienie odbiorcy do wykonania określonych czynności, tj. usprawiedliwienia nieobecności w szkole. E-maile ze szkoły podstawowej w 25% dotyczą tej właśnie kwestii. Usprawiedliwienia nieobecności w szkole mogą dokonać rodzice ucznia, potwierdzając, że fakt absencji dziecka jest im znany i powinien być przez nauczyciela usprawiedliwiony stosownym zaznaczeniem w dokumentacji szkolnej. Zatem nauczyciel jest tu postawiony w roli wykonawcy konkretnej czynności, wypełnienia której właściwie odmówić nie może. Usprawiedliwienia nieobecności związane są zarówno z oceną zachowania dziecka w szkole, jego obowiązkowości, jak również w skrajnych przypadkach, z realizacją obowiązku szkolnego. Jak wiadomo, w Polsce obowiązuje wprowadzony mocą ustawy nakaz prawny związany z powszechną edukacją dzieci od 7 do 18 roku życia². Rodzice są odpowiedzialni za realizację tego nakazu prawnego.

Elementem koniecznym tradycyjnego listu jest zazwyczaj zamieszczenie formuły powitalnej (Marcjanik 2008: 82–90). W części analizowanej korespondencji prowadzonej za pośrednictwem e-dziennika z takiego zwrotu grzecznościowego zrezygnowano, jednak część listów odpowiada wzorom typowym dla korespondencji tradycyjnej.

² W czasie prowadzenia badań obowiązywały ustalenia prawne zawarte w: Dz.U. RP z 11 stycznia 2017 r., poz. 59. Ustawa z 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe, art. 35.

Stosowany w zgromadzonych w korpusie badawczym listach elektronicznych sposób powitania pozwala na sformułowanie kilku uwag szczegółowych.

Tabela 1

Typy nagłówków w e-mailach z e-dziennika

Wyszczególnienie	<i>Witam</i>	<i>Dzień dobry</i>	<i>Szanowna Pani</i>
Szkoła podstawowa	443	132	44
Gimnazjum	178	12	9
Szkoła ponadgimnazjalna	9	brak użycia	brak użycia
Razem	630	144	53

Okazało się, że w badanych e-mailach w nagłówku listu bardzo popularną formą jest uznawane powszechnie za niepoprawne, wykraczające poza polski zwyczaj językowy, słowo *witam*. Obliczono, że w e-mailach pochodzących z dziennika elektronicznego prowadzonego w szkole podstawowej (1244 listy) słowa *witam* jako inicjujące kontakt listowny użyto 443 razy, co stanowi 36% wszystkich użytych w części początkowej zwrotów grzecznościowych (por. tabela 1) w tej badanej grupie listów. Druga co do częstotliwości użycia okazała się formuła powitalna typowa dla spotkań twarzą w twarz, czyli *dzień dobry*. W badanym materiale ze szkoły podstawowej użyto jej 132 razy, a więc 11% badanych listów rozpoczynano w ten sposób. Typowa dla listów oficjalnych formuła *szanowni państwo/szanowna pani/drodzy państwo/droga pani* znalazła zastosowanie w 44 listach, co stanowi 4% badanej tu grupy. Pozostałe listy pozbawione były typowej formuły powitalnej. Rozpoczynały się od razu od prezentacji treści przekazywanej informacji.

W gimnazjum wśród 207 kopii uzyskano w tym samym zakresie następujące wyniki. Słowa *witam* użyto 178 razy, czyli w 86% wszystkich obserwowanych w tej grupie e-mailach. Częściej posługiwali się nim nauczyciele, bowiem 150 razy, przy 128 zanotowanych wystąpieniach w listach pisanych przez rodziców. *Dzień dobry* użyto 12 razy (5% tej grupy) i wszystkie obserwowane wystąpienia znajdują się w listach pisanych przez rodziców. Tradycyjnie stosowane w listach inicjalne wyrażenie *szanowna pani/panie* zostało użyte w listach pozyskanych z gimnazjum tylko 9 razy (4%), przy czym to nauczyciele posługiwali się nim znacznie częściej, bowiem w materiale badawczym znajduje się 8 takich przykładów.

W korespondencji wymienianej przez nauczycieli i rodziców uczniów szkoły ponadgimnazjalnej (43 listy) najczęściej od razu przechodzi się do właściwej treści lub usprawiedliwienia nieobecności. W zanotowanych przykładach dostrzeżono, podobnie jak we wcześniej zaprezentowanych grupach, dominację *witaj* jako wyrazu rozpoczynającego kontakt kore-

spondencyjny. W 14 listach, niebędących usprawiedliwieniami nieobecności w szkole, dziewięć rozpoczyna się słowem *witam*.

Przedstawione wyliczenia obrazują zmiany w języku stosowanym w korespondencji współczesnej w odniesieniu do ogólnej poprawności językowej. Listy elektroniczne, szczególnie te wymieniane w kontakcie oficjalnym, powinny być zbliżone do tradycyjnych listów i zachowywać przyjęte w nich formuły grzecznościowe. Do tej pory uznawano korespondencję między nauczycielem a rodzicami ucznia za formę komunikacji oficjalnej. Tak też ten typ relacji prezentowany jest w literaturze językoznawczej (Grabias 1994: 116), w której naukowcy nadają jej określoną rangę w zależności od relacji nadawcy i odbiorcy, a także uwarunkowań kulturowych i miejsca zajmowanego przez użytkowników języka w społeczeństwie. Oficjalność ujawnia się w wykorzystywanych i przyjętych za właściwe formach grzecznościowych. Pozwalają one regulować poziom bliskości lub oddalenia uczestników komunikacji. Społeczne uwarunkowania nadawcy i odbiorcy skutkują wyborem odpowiednich środków językowych, w tym także takich, jakie zanotowano w badanym materiale językowym. Na podstawie wyliczeń można wnioskować, że rzeczywistość językowa odbiega od zaleceń poprawnościowych. Użytkownicy języka z badanej grupy nie stosują się do reguł grzeczności językowej. Co prawda, Małgorzata Marcjanik zwraca uwagę na rozchwianie wzorca (2008: 70–76), ale w badanym materiale niewiele jest listów, które ten wzorzec realizują.

W badanym zbiorze znalazły się także przykłady inicjowania kontaktu listownego nieopisywane wcześniej w literaturze naukowej. Oto w e-mailach kierowanych przez rodziców ucznia do nauczyciela znajdują się bezpośrednie zwroty do adresata, w których stosuje się imię, a czasem imię w postaci deminutywnej.

Dla przykładu:

(P94) *Pani Ulu!*

(P115) *Pani Beatko!*

(P146) *Pani Aniu!*

(G171) *Witam Pani Urszulko!*

(G23) *Witam Pani Danuto!*

(L1) *Droga Pani Małgosiu!*

W szkole ponadgimnazjalnej takie formy bezpośredniego kontaktu z odbiorcą są rzadkie, jednak w e-mailach ze szkoły podstawowej są to zwroty bardzo częste.

Zanotowano przykłady, w których nauczyciele także stosują bezpośredni zwrot do rodziców uczniów z zastosowaniem zdrobniałej formy imienia, np. w e-mailu

(P426) *Pani Kasiu!*

Przyjęta metodologia SFAD pozwala prześledzić te elementy systemu języka, które wpływają na kształtowanie się postaw i ich negocjowanie w trakcie kontaktów słownych. W przypadku kontaktów prowadzonych za pomocą tekstu pisanego, tak jak w e-dzienniku, wyrażanie emocji za pomocą środków słownych jest ważniejsze, bo poza nimi do wyrażania funkcji ekspresywnej języka służą tylko emotikony. W badanych 1500 e-mailach nie znaleziono przykładów posługiwania się tą formą ekspresji. Dowodzi to zachowania granicy oficjalności. Bezpośredni zwrot do rodziców ucznia, wykorzystanie imienia, ujawnia znajomość środowiska rodzinnego, wskazuje na głębszy poziom zainteresowania sprawami rodziny. Jakkolwiek wykracza poza przyjęte reguły grzeczności językowej, to przecież nie jest rażącym jej naruszeniem.

Elementem kończącym list tradycyjny jest także pewien rodzaj formuły zwyczajowo przyjętej w tym typie kontaktu słownego. Zwykle są to zwroty *łączę wyrazy szacunku* lub wyrażenia *z szacunkiem*, *z poważaniem*. Zastosowano je także w badanych listach elektronicznych. Poniżej taki przykład:

(P67)

Dzień dobry, proszę o usprawiedliwienie nieobecności Jakuba X w dniu 20.09.2–11 (wtorek) z powodu choroby, oraz 19.11.2011 (środa) pierwsza godzina lekcyjna Informatyka. Z góry dziękuję. Z poważaniem Joanna X.

Czasem, jak w poniższym przykładzie, znajduje się rzadko wspólnie używana konstrukcja *z poszanowaniem*.

(P4)

Beata X ma wizytę w poradni kardiologicznej. Proszę o usprawiedliwienie jej tego dnia. Jeśli to będzie niemożliwe postaram się by była na niektórych zajęciach lekcyjnych. Z poszanowaniem matka Jolanta X.

Klamrą zamykającą list elektroniczny jest słowo, które stoi na pograniczu rejestru języka mówionego i pisanego. Często używane *pozdrawiam* umieszczone na końcu listu elektronicznego traci swoje pierwotne znaczenie wyrazu wyrażającego życzenia dobrego zdrowia, a staje się słowem sygnalizującym koniec przekazu.

Rama tradycyjnego listu zamykana jest podpisem odręcznym, nawet jeśli list jest w formie wydrukowanej. W korespondencji elektronicznej taką funkcję pełnić może adres nadawcy. W adresie często umieszczone jest imię i nazwisko nadawcy. Czasem jednak formuła adresowa jest niejasna i w takiej sytuacji podpis jest konieczny. Okazuje się jednak, że podpisywanie e-maili wysyłanych za pośrednictwem dziennika elektronicznego należy do wyjątków. W analizowanych e-mailach ze wszystkich typów szkół podpis złożony z imienia i nazwiska nadawcy znalazł się 213 razy.

Tematyka listów jest typowa dla dyskursu edukacyjnego. Listy zawierają informacje organizacyjne o charakterze ogólnym i odnoszące się do konkretnego ucznia. Dotyczą wyników w nauce i frekwencji. W części z nich nauczyciele przekazują informacje o zachowaniu dziecka w szkole, część zawiera także komentarz rodziców do uwag sformułowanych przez nauczyciela. W listach opisywane są także konflikty występujące między dziećmi. Są to typowe rozmowy szkolne, a więc spory wokół pracy w grupach, nieporozumienia sportowe, ale też kwestie poważniejsze, np. związane z seksualnością i żartami dzieci na ten temat. Generalnie, korespondencja tocząca się na łączach internetowych pozwala obu stronom uczestniczącym w poszerzonym dyskursie szkolnym na wyrażenie poglądów, obaw, emocji, które wcześniej było komunikowane tylko w kontakcie bezpośrednim podczas rozmów na terenie szkoły.

Poniżej znajduje się przykład listu elektronicznego, w którym N wyraża zaniepokojenie o losy dziecka, które od dawna nie chodzi do szkoły. Obserwacji podlegają językowe sposoby wyrażenia afektu i aprecjacji. W liście użyto wyrazów pozwalających na skalowanie poziomu zaangażowania osoby piszącej list. Następujące konstrukcje: *najszybszy kontakt*, *bardzo długo*, *duże zaległości*, *bardzo proszę* zawierają intensyfikatory II typu, czyli wyrażone są przez dodatkowy leksem ściśle związany z podstawowym wyrazem o znaczeniu informacyjnym.

(P955)

N: Proszę o jak najszybszy kontakt. Adama nie było bardzo długo w szkole, nie wiem co się dzieje z dzieckiem. Ma duże zaległości. Jeśli Państwo zmieniliście szkołę bardzo proszę o informacje.

Pozbawienie powyższego przykładu intensyfikatorów znacznie osłabia wartość komunikatu. Poniżej analiza postawionej tak tezy.

(P955) po modyfikacji

Proszę o kontakt. Adama nie było w szkole, nie wiem co się dzieje z dzieckiem. Ma zaległości. Proszę o informacje.

Ten prosty zabieg ujawnia, że w codziennym komunikowaniu się konieczne jest stosowanie języka bogatego w określenia wzmacniające proste informacje o intensyfikatory konstrukcji wyrażające postawy afektywne, osądu i aprecjacji. Zastosowane w (P955) przymiotniki i przysłowki powodują, że nadawany komunikat zyskuje na wyrazistości. Jego wartość komunikacyjna jest wyższa niż tekstu zmodyfikowanego. Tego typu zabiegi zdają się być stosowane bez szerszej refleksji językowej, bowiem istotny dla nadawcy jest cel pragmatyczny. Nawiazując do poziomów funkcjonowania języka Hallidaya, stwierdzić można, że poziom ideacyjny jest niewy-

starczający, dlatego też rozmówcy sięgają po poziom interakcyjny. Operatory, które pojawiają się na poziomie organizacji tekstu, nie wpływają na poziom ideacyjny, jednak znakomicie podnoszą poziom interakcyjny.

Kolejny przykład zawiera w sobie inne sposoby negocjowania postaw, które zależne są w równej mierze od struktury języka, jak i funkcji, w jakiej wybrane (relewantne) struktury językowe zostały użyte.

(G38)

N: Bardzo niepokoi mnie bierne zachowanie Grzesia. Na lekcjach polskiego nie pracuje – brak notatek w zeszytcie, nie bierze aktywnego udziału w lekcji, pod ławką czyta książkę lub próbuje grać w karty z kolegą. Otrzymał już kilka jedynek i nie wykazuje zainteresowania, aby je poprawić. Uczniowie klasy 1d licznie uczestniczą w konsultacjach i chcą poprawiać oceny, a Grzegorz nie chce brać z nich przykładu. W środy i czwartki przyjmuję uczniów na 7–8 godzinie lekcyjnej. Proszę z nim poważnie porozmawiać, zanim „przegapi” wszystkie terminy popraw. Pozdrawiam

Analizowany list (G38) pochodzi ze zbioru pozyskanego w szkole gimnazjalnej. Nauczycielka użyła w nim czterokrotnie czasowników zaprzeczonych: *nie pracuje*, *nie bierze*, *nie wykazuje*, *nie chce*. W całości list można określić jako tekst interwencyjny. Jego intencją jest sprowokowanie rodziców do działania. Przekaz nie zwiera jednak prostego apelu ‘proszę się ze mną skontaktować’ lub ‘proszę o kontakt, bo chcę pomóc Grześkowi’, jest raczej rejestrem niewypełnionych przez dziecko warunków stawianych przez nauczyciela.

Według Elżbiety Laskowskiej (1992) wszystko, co komunikujemy jest nacechowane wartościująco. W analizowanym tekście zwrócono zatem uwagę na dwie grupy wyrazów, w których zawarte jest wartościowanie. Na potrzeby prowadzonych badań interesujące są tylko struktury czasownikowe, które dają się pogrupować według opisywanych aktywności dziecka:

Grupa 1
brak notatek
nie pracuje
nie bierze udziału
nie wykazuje zainteresowania
nie chce brać przykładu
„przegapi”

Grupa 2
czyta książkę
gra w karty

Trudno wątpić w dobre intencje N, ale analiza powyższego przykładu dowodzi, że sposób komunikowania się N z R ujawnia więcej niż N zamie-

rzał przekazać. Z treści listu R dowiadują się, czego ich dziecko nie robi, nie ma jednak żadnej wskazówki, jak je do aktywności zachęcić. Inni uczniowie, jak pisze nauczycielka, uczestniczą w konsultacjach, a Grzegorz z nich nie korzysta. R nie dowiadują się, z czym konkretnie syn ma kłopoty, do jakich zadań powinien się przygotować, by uzyskać zadawalające noty. Wskazane przez N czynności, które chłopiec wykonuje, dowodzą, że lekcje są dla niego nieatrakcyjne. Zadanie, jakie N wyznacza R, sprowadza się do przeprowadzenia *poważnej rozmowy*, czyli motywowania dziecka do większej aktywności, przy czym nie wiadomo, co chłopiec powinien zrobić, by uzyskać *poprawę*. Proste pozbawienie negacji w grupie czasowników wyżej wypisanych z e-maila prowadzi do stworzenia następującego rejestru: *pracuje na lekcji, bierze udział, wykazuje zainteresowanie, bierze przykład*. Czy rzeczywiście o taki efekt chodzi N? Dochodzimy do wniosku, że w liście umieszczone są dwa apele skierowane do R. Pierwszy odnosi się do mobilizowania dziecka do zwiększonego wysiłku (choć nie wiadomo dokładnie, na czym polegają jego trudności), natomiast drugi, który jest w przekazie ukryty, ujawnia bezradność N wobec dziecka, do którego nie znalazł on jeszcze drogi. Chłopiec otrzymuje najniższe noty, ale nie wiadomo, jakie są jego słabe i mocne strony, co robi dobrze, czego się nauczył. Niepowodzenie mierzone jest *jedynkami*, nie ma jednak informacji o tym, czego oceny szkolne dotyczą.

System oceniania w polskiej szkole wymaga gruntownej zmiany. Obowiązuje ocenianie kryterialne, czyli takie, w którym wymagania na poszczególne stopnie szkolne są jasno określone i ujęte w punkty powiązane z planem wynikowym szczególnych przedmiotów szkolnych. Jakkolwiek w poradnikach metodycznych dla nauczycieli pojawiła się przejęta z publikacji zachodnich (Moss, Brookhart 2014) idea oceniania kształtującego, to nie dostrzeżono istotnych zmian w sposobie kształtowania oceny szkolnej. W zakresie informowania o postępach w nauce przeważa skrócona informacja oparta na cyfrowych stopniach uzupełniona jedynie o typ prowadzonej kontroli, czyli przykładowo sprawdzian, praca klasowa, odpowiedź ustana.

Ocenianie we współczesnej polskiej szkole zajmuje uwagę badaczy z zakresu psychodydaktyki i pomiaru osiągnięć szkolnych. Jest to istotny temat w badanym dyskursie, zatem podjęto tę kwestię jako powiązaną z przedmiotem prowadzonych badań.

List tradycyjny definiowany jest jako pismo użytkowe, mające na celu przekazanie pewnego komunikatu, ale analizowane e-maile realizują też inne cele pragmatyczne. Warto przypomnieć, że wśród wszystkich 1244 e-maili zarejestrowanych w szkole podstawowej 25% listów służy sprowokowaniu do wykonania czynności usprawiedliwienia nieobecności dziecka

w szkole. Ważniejszy zatem niż cel informacyjny okazał się cel pragmatyczny. Treść e-maili usprawiedliwiających nieobecność ucznia w szkole przyjmuje na ogół sformalizowaną postać. Nie ma w tym przypadku znaczenia, czy rodzice podają przyczynę absencji dziecka w szkole. Chodzi raczej o potwierdzenie, że o rzeczonej nieobecności dziecka w szkole wiedzą. Zapis w dokumentacji szkolnej usprawiedliwiający nieobecność związany jest z licznymi uwarunkowaniami regulaminowymi, od wysokości oceny z zachowania poczynając, na realizacji obowiązku szkolnego kończąc.

W listach znaleźć można wyrazy wzajemnej sympatii między nauczycielem a rodzicami ucznia. Sympatia ta pojawia się w krótkich listach, których celem jest usprawiedliwienie nieobecności dziecka w szkole lub w dłuższych tekstach opisujących uwarunkowania domowe lub szczególną sytuację życiową dziecka. Oto kilka takich przykładów:

(P14)

Pozdrawiam serdecznie, bo bardzo lubię takich rodziców.

(P28)

Witam Państwa. Jestem pod wielkim wrażeniem Państwa dzieci. Jako jedyna klasa są przygotowani do muzyki. Poza tym bardzo dobrze śpiewają poznane piosenki. Gratuluję.

(P56)

W imieniu rodziców z okazji Dnia Nauczyciela życzę Pani wytrwałości i cierpliwości oraz wszelkiej radości płynącej z mozolnego wysiłku kształtowania młodego pokolenia. Chciałem złożyć te życzenia osobiście ale nie zastałem Pani w szkole. Zmuszony, więc byłem skorzystać z uprzejmości Pań na portierni, gdzie zostawiłem kwiaty z prośbą o przekazanie ich na Pani ręce. Z wyrazami szacunku Przewodniczący Rady Rodziców klasy IV c.

Sympatia widoczna jest w użyciu określeń wartościujących, takich jak: (N) *serdecznie, jestem pod wielkim wrażeniem*, (R) *złożyć życzenia, z wyrazami szacunku*.

W kontekście całego listu (P56) ostatni z przywołanych przykładów nie jest tylko formułą grzecznościową zamykającą e-mail, lecz wydaje się wyrazem uznania dla pracy nauczyciela wyrażonym w związku z Dniem Edukacji Narodowej.

Możliwość powielania wiadomości wysyłanej w podobnym kształcie do kilku osób skutkuje tym, że w korpusie badawczym znalazły się listy o takiej samej treści, zmianie uległo tylko imię dziecka.

(P57)

Proszę przyjąć serdeczne gratulacje. Radek wzorowo zaangażował się w prace przy przygotowywaniu inscenizacji legendy o św. Jakubie oraz okazał się znakomitym aktorem.

Poza Radkiem listem tej treści nauczycielka nagrodziła także Anię (P58), Izę (P59), Dominikę (P60), Klaudię (P61) i Alana (P62).

Na tak sformułowany e-mail odpowiedzieli niektórzy rodzice dzieci nagrodzonych pochwałą, pisząc:

(P64)

Dziękujemy za miłą wiadomość. Bardzo się cieszymy z zaangażowania Ani. Proszę również przyjąć serdeczne życzenia zdrówka i pomyślności w pracy z okazji Dnia Nauczyciela Pozdrawiamy.

W badanym materiale ze szkoły podstawowej znalazło się także 15 zaproszeń na szkolenia dla rodziców. Są też odpowiedzi na takie zaproszenie.

(P434)

Witam Pani Beatko, jestem bardzo zainteresowana spotkaniem z pedagogiem, gdyż mam problemy z czytaniem czytanek przez Oliwkę. Chciałabym skorzystać z możliwości wzięcia udziału w tym przedsięwzięciu, ale nie mam z kim zostawić Oliwki na ten czas. Pytanie moje jest tak, czy można przyjść z dzieckiem? bo z chęcią przyszedłbym na to spotkanie. Pozdrawiam Iwona X

List (P564) dotyczy zaproszenia na uroczystość szkolną. Skierowany został do wielu odbiorców i przekazany na indywidualne skrzynki kontaktowe w e-dzienniku. Adresowanie do konkretnych odbiorców spowodowało, że list traci charakter ogłoszenia i staje się zaproszeniem.

(P564)

Serdecznie zapraszamy Uczniów, ich Rodziców, bliskich i znajomych oraz pracowników szkoły na wieczór poezji i muzyki, na którym zostaną wręczone nagrody przyznane w konkursie poetyckim „Wszyscy wiersze piszą”. Spotkanie odbędzie się 27 lutego 2012 r. o godzinie 17.00 na holu SP 34. Uświetni je recytacja wierszy uczestników konkursu oraz występy młodych muzyków ze Szkoły Muzycznej YAMAHA. E. (nazwisko nauczycielki) i B. (nazwisko nauczycielki)

Kolejny przykład to list dotyczący reakcji rodziców na uwagi o złym zachowaniu ich syna. Rodzice deklarują podjęcie działań naprawczych. Mamy tu obraz skutecznej komunikacji prowadzonej w przestrzeni szkoły. E-mail (P138) to odpowiedź na list, treści którego nie przytoczono i jest on przykładem na to, że komunikacja za pomocą e-dziennika bywa skuteczna.

(P138)

Witam serdecznie. Bardzo dziękuję za reakcję w sprawie zachowania syna. Ze swojej strony możemy zapewnić, że podjęliśmy już działania i rozmowy z Rafałem na temat zachowania, jak również na temat stosunku do nauki. Mamy również ogromną prośbę, jeśli jest to możliwe proszę przesadzić Rafała od Dawida (nazwisko ucznia). Pozdrawiam Joanna X

Przykład (P138) jest także potwierdzeniem, że wymiana e-maili to rozmowa prowadzona w przestrzeni szkoły i jako taka zaliczana jest do poszerzonego dyskursu szkolnego.

Przywołane przykłady dowodzą, że komunikacja między nauczycielem a rodzicami ucznia przebiega, tak jak komunikacja interpersonalna w ogóle, w pełnym spektrum możliwych wartości emocjonalne. Przyjęto, że komunikaty słowne niosą w sobie rejestrację emocji towarzyszących rozmówcom. Wyrażane są emocje pozytywne i negatywne. Mają one charakter jawny lub ukryty. Są one wzmacniane lub osłabiane przez rozmówców i odzwierciedlają mechanizmy negocjowania postaw. Niewątpliwie wpływ na budowanie wzajemnych relacji ma język, jakim posługują się interlokutorzy, a więc sposób formułowania OCENY.

4.3. SFAD e-maili wybranych z dziennika elektronicznego

Z całego materiału badawczego do szczegółowej analizy metodą SFAD wybrano przykłady listów, w których autorzy podejmują tematykę typową dla badanego typu dyskursu. Ze względu na fakt, że najliczniej reprezentowana jest korespondencja z poziomu szkoły podstawowej, to najwięcej analiz dotyczy tego typu listów. Znajdują się także przykłady korespondencji prowadzonej między nauczycielem a rodzicami w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej.

Przywołane przykłady zawierają w sobie różne typy środków językowych służących kształtowaniu OCENY, które analizowane są zgodnie z przyjętą procedurą.

Po skomentowaniu treści wybranego e-maila analizie poddano: afekt (AF), aprecjację (AP), osąd (OS) i relację (RE) wraz z zastosowanymi intensyfikatorami. Analizowano także zastosowane środki wzmacniające, osłabiające i akcentujące. Zgodnie z zawartością badanego tekstu opisano ich liczbę, typy wartościowania (I i II typ), modalność jako formę prowadzonej negocjacji postaw. W ścisłym zespoleniu analizie poddano zależności semantyczne oraz jawne i ukryte informacje kontekstowe płynące tak z treści komunikatu, jak również zastosowanych w nim form gramatycznych wybranych leksemów. Wybrane i komentowane w opisie wyrazy i konstrukcje językowe umieszczono w tabeli obrazującej typ wartościowania zastosowany w OCENIE.

W szkole podstawowej nauczyciele są najczęściej inicjatorami kontaktu. W listach przekazują informacje o niskich notach skutkujących zagrożeniem promocji do klasy następnej lub niskimi wynikami podczas egzaminów zewnętrznych. W tej grupie listów są również i takie, które zawierają

pochwały kierowane pod adresem dzieci czy rodziców, inicjujące dodatkowe działania opiekunów, których celem ma być pełniejszy rozwój dziecka, uwzględniający jego zdolności czy predyspozycje. Są dwa przykłady takiej korespondencji:

(P963)

N: Witam, Maksiu jest uzdolniony wokalnie. Proszę pomyśleć o zapisaniu go na dodatkowe zajęcia śpiewu. Może jakiś chór ??? A może zespół wokalny w domu kultury *Na górze* lub *Akancie*? Warto. Pozdrawiam. M. X

(P973)

R: Dzień dobry, też to zauważyłam, ale nie byłam do końca pewna czy już Go posyłać gdzieś czy jeszcze poczekać, ale skoro Pani tak twierdzi to będziemy działać. Myślimy również o instrumencie, by Maksia wciągnąć w ten piękny świat muzyki. Dziękuję za uwagę i pozdrawiam serdecznie. Aleksandra X.

W schemacie [1] znajdują się wybrane wyrazy i konstrukcje językowe istotne w procesie formułowania OCENY.

[1]

AFEKT	jawny	pozytywny	N: warto
		negatywny	
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	R: skoro Pani tak twierdzi
		krytyka	R: nie byłam do końca pewna
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		N: uzdolniony wokalnie N: proszę pomyśleć o zapisaniu go N: zajęcia śpiewu R: piękny świat muzyki
	negatywna		
WZMOCNIENIE	ostrość		N: warto
	sila		

RELACJA	bliska		R: pozdrawiam serdecznie
	daleka		

Przykłady (P963) i (P973) układają się w wymianę listów tworzących rozmowę. Zaangażowanie nauczyciela wyrażone jest przez jedno, jak się wydaje, najważniejsze dla budowanej relacji słowo *warto*. Jest ono wyrazem OCENY, czyli elementem systemu znaczeń interpersonalnych (Martin, Rose 2013: 24). Wartościowanie wyrażone jest za pomocą czasownika niewłaściwego *warto* (według klasyfikacji Zygmunta Saloniego).

Na podstawie przeglądu całej badanej korespondencji można stwierdzić, że ta forma czasownikowa rzadko jest używana w funkcji takiej, jak w powyższym przykładzie. Czasownik *warto* może być uznany za wystarczającą jednostkę tworzącą zdanie eliptyczne. *Warto* otwiera także miejsca możliwych realizacji konotacyjnych. W badanym materiale słowa *warto* użyto siedem razy. Są to następujące przykłady połączeń wyrazowych: *warto pracować*, *warto wpłacić*, *warto to wyjaśnić*, *warto by było zapisać*, *warto przyjść i wyjaśnić* oraz cytowane już powyżej użycie w postaci zdania, w którym występuje bez wyrazów towarzyszących – *warto*. Z całą pewnością jest to pozytywny jawny afekt. Za pomocą tego stwierdzenia nadawca, czyli nauczyciel (N), przekazuje informację o dziecku. Informacja ta nie jest obojętna, bowiem wyraża opinię o możliwościach dziecka, o jego muzycznych uzdolnieniach. Jest to także jawny osąd personalny. Interesująca z punktu widzenia systemu języka jest lokalizacja tego wyrazu w tekście listu. N umieścił ten czasownik w części końcowej listu. Predykaty powinnościowe, bo tej grupy można zaliczyć *warto*, mają charakter wartościujący i jako takie wywierają znaczący wpływ na przebieg dyskursu (Puzynina 1992: 95–98). Często stanowią środki relewantne, najlepiej oddające intencje komunikującego się z rodzicami ucznia nauczyciela.

Lista czasowników niewłaściwych, nazywanych też defektywnymi, tworzy odrębną grupę, ponieważ nie spełniają one wszystkich kryteriów czasownika, nie mają bowiem pełnej odmiany. Jakkolwiek pełnią one funkcję orzeczenia lub orzecznika w zdaniu, to na ogół wiążą się składniowo z bezokolicznikiem. Znajduje to potwierdzenie w wyekscerpowanych przykładach połączeń czasownika niewłaściwego *warto*. Jest to dla badacza języka interesujące słowo, bowiem w pierwszym skojarzeniu zdaje się być przysłówkiem. Jak zauważono, jest ono w centrum konstrukcji eliptycznych i podobnie jak inne czasowniki niewłaściwe, takie jak *wolno (jest) się stowarzyszać* lub kojarzące się tylko z rzeczownikiem *strach (jest) patrzeć*,

a także *wstyd (jest) mówić*, tworzy konstrukcje składniowe wymagające znacznej kompetencji językowej tak w zakresie ich odczytania, jak również posługiwania się nimi czynnie w trakcie tworzenia wypowiedzi. W badanym materiale uwagę zwracają, związane z powyżej sygnalizowanym problemem teoretycznym, połączenia z czasownikiem *można*. We wszystkich badanych e-mailach zanotowano 11 konstrukcji z *można*, które przedstawiono w kolejności wystąpienia: *można korzystać (z dziennika)*, *można obejrzeć (szafki)*, *można to naprawić*, *można wpłacać*, *można przyjść*, *można zapisać*, *można otrzymać*, *jeżeli można chciałabym*, *można poprawić*, *można zmienić można zapłacić*.

Kolejny w rejestrze czasowników niewłaściwych leksem *trzeba* pojawił się w całości badanych tekstów 12 razy. Podobnie jak wskazane wyżej czasowniki *można* i *warto* tworzy konstrukcje z bezokolicznikiem. Zanotowane konstrukcje to: *nie trzeba nikogo przekonywać*, *trzeba przeczytać*, *trzeba wpłacić*, *trzeba się skupić* *trzeba wystać*, *trzeba będzie umieć napisać*, *trzeba będzie rozpoznać*, *trzeba było uzupełnić*, *trzeba zaznaczyć*, *trzeba się uczyć*, *trzeba być pedagogiem*.

Przykłady: *należy wejść*, *należy nosić*, *należy znać (2x)*, *należy użyć*, *należy dopisać (2x)*, *należy przedłożyć*, *pracuje jak należy*, *należy dokonać*, *należy złożyć* potwierdzają typowe dla polszczyzny konstrukcje z czasownikiem niewłaściwym *należać*. Warto dodać, że nie jest to jedyny leksem w tej postaci w języku polskim. Oprócz wynotowanych i poprawnych konstrukcji w polszczyźnie ogólnej funkcjonuje także czasownik właściwy dokonany *należać* do kogo, co? oraz czasownik właściwy niedokonany *należać* się (w łóżku). W badanym materiale wystąpiła tylko najbardziej typowa forma czasownika niewłaściwego *należy*, dlatego systemowo towarzyszą tej formie bezokoliczniki.

O czasownikach wartościujących w książce *Wartościowanie w języku potocznym* pisała Elżbieta Laskowska, wskazując na funkcję *trzeba*, *można*, *warto* (Laskowska 1992: 47). E. Laskowska zwracała uwagę na to, że elementy wartościujące mogą być zawarte w kontekście wypowiedzi lub w samej semantyce użytego wyrazu.

Refleksja na temat obecności w e-mailach konstrukcji z czasownikami niewłaściwymi sprowokowana była przez samodzielny i poprawnie użyty czasownik *warto*. W przywołanym przykładzie wiązać go należy ze znacznie oddalonym, acz semantycznie spójnym apelem *proszę pomyśleć o zapianiu*, który zakwalifikowano do grupy pozytywnej aprecjacji. Wartościowaniu poddano talent muzyczny dziecka. W metodologii proponowanej przez J. Martina i D. Rosse (2014: 36–42) aprecjacja odnosi się także do pojęć abstrakcyjnych, w tym relacji międzyludzkich. Wyraz *warto*, który określono jako afekt, ponieważ wyraża zaangażowanie emocjo-

nalne rozmówcy, jest jednocześnie środkiem wzmacniającym apel wyrażony zdaniem *proszę pomyśleć o zapisaniu*, a zatem jest intensyfikatorem aprecjacji.

Przez afekt, osąd i aprecjację rozmówcy wyrażają różne rodzaje postaw. Powyższy przykład dowodzi, że precyzyjne wyznaczenie jednoznacznie predestynowanych słów, wyrażen i konstrukcji składniowych do pełnienia konkretnej funkcji napotyka na przeszkody. Uczucia osób, ich charakter i wartość przedmiotów i pojęć mogą być wyrażone na wiele różnych sposobów, a pojedyncze leksemy z całą pewnością są wielofunkcyjne. W badanym procesie negocjowania postaw istotne są zarówno semantyczne właściwości poszczególnych wyrazów, jak i ich kontekstowe usytuowanie.

W korespondencji rodziców znajdują się także konkretne prośby skierowane do nauczyciela. Rodzice piszą w ważnych dla ich dziecka sprawach i oczekują interwencji nauczyciela.

(P63)

R: Dzień Dobry, Pani Wioletto, bardzo proszę aby na żadnej lekcji Natalia nie siedziała z Kacprem X. Dzisiaj córka przyszła ze szkoły cała roztrzęsiona i zapłakana. Na lekcji języka polskiego dzieci pisały i rysowały stronę graficzną zaproszenia. Natalia powiedziała, że Kacper narysował bardzo dużą stronę graficzną, na to Kacper zakomunikował kolegom i całej klasie, że Natalia powiedziała iż ma bardzo duży... co wywołało ogólny śmiech i jednoznaczne skojarzenia, gdy klasa już uspokoiła się to Kacper zabrał Natalii korektor paskowy, w wyniku przepychanki Natalia dotknęła jego nogi, na co Kacper ogłosił ponownie całej klasie, że Natalia go obmacuje, ale apogeum nastąpiło wówczas gdy Kacper zobaczył na policzku Natalii kawałek korektora paskowego – powiedział wówczas, że córka ma jego spermę na policzku. Cała klasa zareagowała na to śmiechem, z uwagi, że Natalia jest bardzo wrażliwa – rozplakała się. W związku z powyższym bardzo proszę, aby córka nie siedziała z Kacprem oraz w jego pobliżu. Pozdrawiam Halina X.

W przykładzie (P63) zawarta jest informacja o zdarzeniach na lekcji, na które nauczyciel nie zwrócił uwagi. List pisała mama dziewczynki do wychowawcy klasy. Celem e-maila jest spowodowanie konkretnego działania, ochrona dziewczynki przed kontaktem z kolegą z klasy. Tekst ma typową budowę zakreślona ramą delimitacyjną, zawiera wyraźne rozpoczęcie – nawiązanie kontaktu – oraz podpis nadawcy, który jest sygnałem zamknięcia. List jest nacechowany emocjonalnie. W relacji ze zdarzenia zastosowano relewantne w zamiarze nadawcy komunikatu środki językowe ujawniające OCENĘ, a więc afekt, osąd i aprecjację.

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	roztrzęsiona i zapłakana cała rozplakała się
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	ogłosił
OSĄD	personalny	podziw	Natalia bardzo wrażliwa
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECJACJA	pozytywna		Dużą stronę
	negatywna		(członek) duży obmacuje
WZMOCNIENIE	ostrość		roztrzęsiona i zapłakana cała
	siła		bardzo wrażliwa

Wybór słów kluczowych dla tego listu pozwala ułożyć pewien porządek w ocenie opisywanego zdarzenia i ujawnić nieobojętny stosunek piszącej matki. W drugim zadaniu znajdują się afektanty *roztrzęsiona i zapłakana*, czyli wyrazy nazywające uczucia oraz zastosowane do nich wzmocnienie *bardzo* (wzmocnienie siły, modyfikacja II typu). To określenia dziecka bazujące na ujawnionym fizycznym wyrazie silnych emocji. Opis skojarzeń, które towarzyszyły dzieciom podczas relacjonowanego zdarzenia, oparty jest na centralnym słowie *duży*. Zatem przymiotnik ten służy tu do aprecjacji, a zawarta w nazwie ocena (I typ w przyjętej klasyfikacji) buduje dalszy ciąg zdarzeń. Dwa kolejne słowa stopniują wartościowanie w za-

kresie aprecjacji typu pierwszego. Słowo *obmacuje* definiowane jest w *Słowniku języka polskiego* jako „dotykać kogoś, czegoś wiele razy lub ze wszystkich stron, aby rozpoznać kształt, fakturę itp.”, a w znaczeniu drugim, które opatrzone jest kwantyfikatorem pospolity, jako „dotykać kogoś w celach erotycznych” (<http://sjp.pwn.pl/szukaj/obmacywa%C4%87.html>, dostęp 30.07.2017). Właśnie to drugie, pospolite znaczenie, znane jest uczniom jako podstawowe. Słowo *sperma* w narracji medycznej jest emocjonalnie obojętne, ale w analizowanym tekście nabiera dodatkowej oceny/wartościowania typu pierwszego. Przytoczenie słów chłopca, jakkolwiek służy relacjonowaniu zdarzenia, ma także na celu odniesienie celu pragmatycznego, czyli rozdzielenia dzieci.

Wyrażanie uczuć ma tu charakter jawny, a użyte słowa mieszczą się w rejestrze określeń negatywnych. Analizowany list jest wyrazem negatywnych emocji zaistniałych w związku z opisywanymi w tekście zdarzeniami odbywającymi w szkole. Użyta w końcowym zdaniu konstrukcja składniowa, która charakterystyczna jest dla rejestru języka urzędowego *w związku z powyższym*, podkreśla formalność skierowanej do nauczyciela prośby i podnosi skuteczność tak sformułowanego tekstu.

Autorem kolejno analizowanego tekstu jest nauczycielka, która pracuje nad podniesieniem jakości społecznego funkcjonowania uczennicy. Tym razem kluczowe okazały się konstrukcje predykatywne, bowiem w tym przykładzie istotne są afektanty (nazwy czynności), w drugiej kolejności aprecjacje, na koniec zaś osąd. Oto analizowany tekst:

(P144)

N: Witam, dziś na lekcji polskiego pracowaliśmy w grupach. Ola nie podjęła się wykonania zadania, gdyż w grupie (losowo wybranej) był Tomek. Twierdziła, że Tomek jej zawsze dokucza, a chłopcy nie przyjęli jej do zespołu. Nie wiem, jakie są relacje Oli z Tomkiem, ale wiem, że chłopcy proponowali Oli, żeby przestała płakać (dość mocno płakała) i zaczęła z nimi pracować. Moje stanowisko jest takie, że nie wybieramy, z kim chcemy pracować, skupiamy się na tym, jak najlepiej wykonać zadanie. Za pracę na lekcji Ola otrzymała minusa. Ważne jest dla mnie, żebyście Państwo porozmawiali z Olą na ten temat. Zależałoby mi na tym, żebyście Państwo tłumaczyli jej, że w pracy zespołowej nie zawsze jest tak, jak chcemy. Swoją drogą, cały czas obserwowałam pracę zespołów, podchodziłam do grup i miałabym okazję przyjrzeć się współpracy Oli z Tomkiem i odpowiednio zareagować, gdyby były problemy. Pozdrawiam. Beata X

Z powyższego tekstu wyłonić należy konstrukcje językowe, stanowiące kluczowe elementy przekazywanej informacji i konstruowanej OCENY, czyli negocjowanej relacji między nadawcą a odbiorcą wiadomości (schemat 3).

AFEKT	jawny	pozytywny	ważne jest dla mnie zależałoby mi
		negatywny	plakała mocno dość
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	twierdziła, że Tomek zawsze jej dokucza
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECJACJA	pozytywna		moje stanowisko odpowiednio zareagować
	negatywna		
WZMOCNIENIE	ostrość		<u>moje</u> stanowisko ważne jest dla <u>mnie</u> zależałoby <u>mi</u>
	siła		plakała mocno dość twierdziła, że Tomek <u>zawsze</u> jej dokucza
RELACJA	bliska		pracowaliśmy wybieramy, skupiamy
	daleka		

Jak podkreślała w swojej pracy Laskowska (1992), w języku zawsze jest obecne wartościowanie, które umocowane jest kontekstowo. Formy czasownikowe służą narracji i mogą nieść ładunek emocjonalny o różnorodnym charakterze. To właśnie predykatywy są środkami językowymi budującymi relacje między rozmówcami. Oto niektóre warte podniesienia informacje gramatyczne zakodowane w użytych wyrazach. Po pierwsze, zwraca uwagę użycie liczby mnogiej w czasownikach opisujących zdarzenia w klasie szkolnej. Ten wybór w zakresie gramatyki czasownika ujawnia stosunek nauczycielki do organizowanych przez nią działań lekcyjnych. Zadania

wykonywają wszyscy uczniowie i ona sama także, ale Ola nie podejmuje pracy zgodnie z oczekiwaniami nauczycielki. Dziewczynka demonstruje swoją wolę i ujawnia emocje, co wyrażone zostało czasownikiem opatrzonym podwójnym intensyfikatorem *dość mocno płakała* (wzmocnienie siły). Użycie przysłówka w funkcji wzmacniającej czasownik jest w języku polskim zabiegiem typowym. Wzmocnienie jednak takiej konstrukcji wymaga użycia dodatkowego określenia stopnia. Użycie stopnia wyższego *mocno, mocniej* wymagałoby wypełnienia otwartego miejsca „mocniej niż kto? co?”. W tym przypadku nie porównywano, lecz stopniowano natężenie, zatem użycie stopniowania opisowego (modyfikatora) jest uzasadnione. Najczęściej pojawia w takim wymaganiu przysłówek *bardzo*. W tym jednak przypadku nauczycielka użyła przysłówka *dość*. Wydaje się, że chodziło o takie znaczenie tego słowa „w jakimś stopniu, stosunkowo”. Warto zwrócić uwagę, że wyraz ten używany jest także w znaczeniu „tyle, ile trzeba; dostatecznie, należyście, wystarczająco dużo” (<http://sjp.pwn.pl/sjp/dosyc-I;2453728.html>, dostęp 30.07.2017). Dziewczynka twierdziła, że to chłopcy nie przyjęli jej do zespołu, płakała, a dalej w relacji nauczycielki *chłopcy proponowali Oli, żeby przestała płakać i zaczęła z nimi pracować*. Użycie słowa *dość* otwiera dwie możliwości interpretacyjne, dwie możliwości odczytania wiadomości przez rodziców dziewczynki. Trudno powiedzieć, czy mechanizm ten został dostrzeżony i w pełni uświadomiony przez nadawcę komunikatu, ale w analizie jest to dobrze widoczne. Słowo *dość* interpretowane w drugim znaczeniu otwiera presupozycję o manipulowaniu przez dziewczynkę rówieśnikami. Potwierdzenie takiej interpretacji znajdujemy w dalszej części listu. Ola została ukarana za swoje zachowanie minusem. Nauczycielka wyraźnie ujawnia, jakie są jej oczekiwania co do przyjmowania zadań w pracy zespołowej. Po raz kolejny używa liczby mnogiej *nie wybieramy, chcemy, skupiamy się*. Podkreśla swoje stanowisko przez zastosowanie intensyfiaktorów w następujących konstrukcjach: *moje stanowisko jest takie*. Modyfikatorem ostrości jest tu przymiotnik *moje* (według klasyfikacją leksemów Z. Saloniego), który nie tylko nazywa dzierżawczość, ale wzmacnia ujawnione ustalenia. Ten sama zabieg wzmocnienia nadawca stosuje w konstrukcji *ważne jest dla mnie*, a także *zależałoby mi na tym*. Podkreślenie osobistego stosunku do sprawy i zaangażowania nauczycielki ma na pewno silny charakter perswazyjny. Jest też wyrazem uczuć, dlatego znalazło się w afektantach. O wysokich kompetencjach zawodowych nauczycielki świadczą także zapewnienia o kontroli sytuacji i stosownej do wydarzeń reakcji *cały czas obserwowałam, miałam okazję się przyjrzeć, odpowiednio zareagować*.

Celem listu jest włączenie rodziców do współpracy nad kształtowaniem dojrzałości społecznej dziewczynki i osiągnięcie jednego z ważniej-

szych celów edukacyjnych, który odnosi się do kształcenia umiejętności współpracy w grupie. Wskazane elementy językowe trafnie komunikują najważniejszy cel – włączenie rodziców do pracy z dzieckiem. Nauczycielka pisze: *żebyście Państwo porozmawiali z Olą, wytłumaczyli*. Warto także zwrócić uwagę na rzadko spotykaną w badanej korespondencji formę adresatów listów. Nauczycielka zwraca się do obojga rodziców. Budowanie relacji opartych na współpracy, a komentowany e-mail jest dowodem na taką postawę, pozwala ufać w prawidłowość relacji między szkołą a domem. Negocjowanie postaw, które rejestrowaliśmy w wyniku obserwacji kluczowych konstrukcji opartych na formach czasownikowych, dowodzi istotności zastosowanych form gramatycznych – w tym przypadku liczby mnogiej i typu przyjętych intensyfikatorów.

Przytoczone listy (P231), (P238) i (P254) układają się w dialog między nauczycielem a mamą ucznia. Głównym tematem listów jest sprawa uczestnictwa dziecka w dyskotecie szkolnej. Zgodnie z regulaminem szkoły uczniowie, którzy mają przekroczony limit uwag o złym zachowaniu, nie mogą uczestniczyć w imprezach szkolnych.

W liście (P231) nauczycielka przypomina o tej zasadzie mamie ucznia i prosi ją o rozmowę z synem, który nie zastosował się do regulaminu. Przedmiotem sporu jest to, kto powinien dyscyplinować dziecko. Zdaniem mamy (P238) jest to obowiązek wychowawcy klasy. Analiza SFAD ujawni językowe środki służące negocjowaniu postaw. Ponieważ wszystkie trzy jednostki badawcze (e-maile) (P231), (P238) i (P254) stanowią rodzaj dialogu, opisane są w schemacie 4 jako jeden tekst.

(P231)

N: Witam. Mimo, że poinformowałam Panią, że syn nie może zgodnie z regulaminem uczestniczyć w dyskotecie klasowej, Kuba przyszedł do szkoły przed godziną 17-tą i poinformował mnie, że Pani pozwoliła mu przyjść na dyskotekę. Proszę porozmawiać z synem i wyjaśnić zaistniałą sytuację. Z poważaniem, Anna X

(P238)

R: Witam, Rozmowę proszę przeprowadzić na poziomie wychowawca-uczeń. Ja, jako rodzic, nie mam wpływu na regulamin wewnętrzny szkoły, a że w momencie informowania uczniów nie wytłumaczyła Pani Kubie, że nie może uczestniczyć w dyskotecie ze względu na przekroczoną ilość uwag, więc tą niewątpliwą przyjemność zostawiam w Pani gestii. Wychodzę z tego założenia, nie ja dawałam karę nie ja ją egzekwuje. Z poważaniem

(P254)

R: Witam Oczywiście , rozmówię się z Kubą i wyjaśnię mu jego niewłaściwe zachowanie, ale Pani ze swojej strony też powinna mieć to na uwadze, że mój syn jest dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo, więc jego zachowania nie zawsze są robione po złości. odsyłam do artykułu <http://www.adhd.info.pl/index.php?page=zyc/szkolaprzyjazna.php> Ja ze swojej strony staram się robić wszystko co możliwe.

Analizie poddano wybrane, kluczowe dla konstruowania OCENY, środki językowe.

[4]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	N: mimo, że poinformowałam panią
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	N: proszę porozmawiać z synem N: wyjaśnić zaistniałą sytuację R: nie ja dawałam karę, nie ja ją egzekwuję R: robione po złości
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	R: nie wytłumaczyła pani R: pani (...) powinna mieć to na uwadze R: odsyłam do artykułu R: staram się robić wszystko, co możliwe
	moralny	pochwała	
		potępienie	R: ja jako rodzic, nie mam wpływu regulamin wewnątrz szkoły
APRECYJACJA	pozytywna		
	negatywna		N: zgodnie z regulaminem R: na poziomie wychowawca–uczeń R: niewątpliwa przyjemność R: dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo R: niewłaściwe zachowanie
WZMOCNIENIE	ostrość		R: ze <u>swojej</u> strony
	sila		R: nie zawsze jest robione po złości
RELACJA	bliska		
	daleka		

Wśród słów kluczowych znajdują się najważniejsze treści informacyjne. Zatem mamy tu do czynienia z funkcją ideacyjną (za Hollidayem). Aprecjacja *zgodnie z regulaminem* jest pozornie obojętna znaczeniowo, ale warto rozważyć, jak użycie tego konkretnego połączenia może być rozpatrywane w perspektywie prowadzonej korespondencji. Dziecko przekroczyło regulacje wyznaczone regulaminem, zatem nauczycielka przekazuje informacji o tym fakcie. Jednak dystansuje się tym sposobem od przyjęcia na siebie odpowiedzialności za pozbawienie ucznia przywileju uczestniczenia w dyskotecie klasowej. Jak można dostrzec w części dalszej, nie tylko dziecko naruszyło regulamin, ale powołało się na przyzwolenie mamy, która tym samym jest współuczestnikiem naruszenia reguł szkolnych. W ostatnim zdaniu zawarty został apel do obu naruszających regulamin osób. Widzimy następujące możliwości interpretacji ostatniego zdania. *Proszę porozmawiać z synem* jest wyraźnym apelem o wykonanie konkretnej czynności dyscyplinowania chłopca. Jednak druga część tego zdania pozwala na dwie możliwe interpretacje. Konstrukcja *wyjaśnić zaistniałą sytuację* może odnosić się tak do mamy, jak i syna. Gdybyśmy uznali, że odnosi się do syna, to zdanie wymagałoby uzupełnienia o rzeczownik *on* użyty w celowniku liczby pojedynczej i brzmiałoby tak: *wyjaśnić mu zaistniałą sytuację*. Natomiast brak tego wyrazu pozwala odczytywać zawartą w zdaniu supozycję o wyjaśnianiu sytuacji w odniesieniu do obu naruszającym regulamin osób.

Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy taka była intencja nadawcy komunikatu, ale świadomy użytkownik języka mógłby tak go zrozumieć. W liście, będącym odpowiedzią na e-mail nauczyciela (P238), znajduje się rodzaj potwierdzenia tej obserwacji. Mama odpowiada *nie mam wpływu na regulamin wewnętrzny szkoły* i tym samym dystansuje się od uczestnictwa w rozwiązywaniu problemu. Ta konstrukcja językowa ma charakter afektu i osądu równocześnie. Ujawnione zostały tu uczucia niechęci do szkoły i decyzji nauczyciela o wykluczeniu syna z zabawy szkolnej. Nieistotne są prawdziwe możliwości wpływania na regulamin szkolny, ważne są jedynie zakodowane w języku sposoby wyrażania niechęci poprzez dystansowanie się od ustaleń przyjętych przez jakichś „onych”. Ujawnione tu nie wprost uczucie niechęci do uregulowań szkolnych znajduje potwierdzenie w kolejnej aprecjacji – *niewątpliwa przyjemność*. Z łatwością można odczytać, że konstrukcja ta została użyta nie w podstawowym znaczeniu, a raczej z wyraźnym nacechowaniem złośliwością. Końcowy zwrot *egzekwować karę*, pozornie informacyjny, obudowany został dwukrotnie zaprzeczonym rzeczownikiem *ja*. Zabieg retoryczny – *nie ja dawałam, nie ja egzekwuję* z perspektywy obserwowanych procesów negocjowania postaw, można określić jako stosunkowo silny argument w bu-

dowaniu dystansu i zamknięciu interakcji dialogowej. Potwierdzenie znajduje się w zamykającym zwrocie z *poważaniem*. Ten zwrot grzecznościowy o charakterze formalnym zdaje się tylko formą, pozbawiony jest bowiem w przywołanym powyżej kontekście rzeczywistej treści wyrażenia szacunku w stosunku do adresata.

List (P254), jako odrębna jednostka badawcza, jest *de facto* dopowiedzeniem, kontynuacją wypowiedzi wcześniej zanotowanej (P238). List mamy chłopca, który naruszył regulamin szkolny, z jednej strony łagodzi wcześniejszą, emocjonalną wypowiedź, jednak z drugiej strony na pewno buduje dodatkowe napięcie w stosunkach między szkołą a domem. Korespondująca z nauczycielką mama chłopca informuje, że dziecko jest nadpobudliwe i apeluje o wykazanie zrozumienia dla jego nietypowych zachowań. Jednocześnie pojawia się presupozycja, że wychowawca dysponuje niedostateczną wiedzą w kwestii postępowania z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Mama chłopca podaje adres internetowy, pod którym znaleźć można artykuł na temat dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD). W pozyskanym materiale badawczym to wyjątkowy przykład wyrażenia sugestii o brakach w przygotowaniu do wykonywania zadań zawodowych nauczyciela, z którym rodzic koresponduje. W zakresie negocjowania postaw jest to sygnał burzący atmosferę porozumienia. Nauczyciel zwykle wysoko ocenia swój poziom profesjonalizmu. Odesłanie do fachowej literatury ma charakter ukrytego osądu (krytyki) i jako taki mieści się w skali ocen poniżej przyjętej średniej, czyli obojętnej interakcji konwersacyjnej. Końcowe zdanie tego tekstu zawiera aprecjację – *ze swej strony* i deklarację *robić wszystko co możliwe*. Interpretacja ostatniego zwrotu może być dwojaka. Po pierwsze, jest to informacja o poziomie zaangażowania mamy w wychowanie syna. Po drugie jednak, może sugerować, że poziom zaangażowania nauczycielki jest niewystarczający. Mama *stara się robić wszystko co możliwe* dla dobra dziecka, a nauczycielka *powinna mieć na uwadze*, że dziecko nie robi niczego *po złości*. Formulowanie OCENY sytuuje się w przytoczonym przykładzie (P254) w kategorii osądu personalnego. Na skali rozpiętej między podziwem a krytyką, analizowana wypowiedź bliższa jest tego drugiego określenia.

Z punktu widzenia językoznawstwa systemowego interesujący jest zwrot *robić coś po złości*. Analogiczny związek *robić po dobroci* jest już w polszczyźnie utrwalony, jednak ten użyty w liście nie jest rejestrowany przez słowniki i wydaje się potoczny charakterystycznym dla mniej starannej odmiany języka. *Robić coś po dobroci* to wykonywać coś 'dobrowolnie'. Czy zatem *robić coś po złości* oznacza 'ze złą wolą'? Korespondująca ze szkołą mama użyła konstrukcji *jego zachowania nie zawsze są robione po złości*. Można przyjąć, że dostrzega ona niewłaściwe zachowania swojego

dziecka, ale od razu je usprawiedliwia. Zatem konstrukcja ta w przyjętej przez nas metodologii opisu umieszczona może być zarówno w kategorii aprecjacji, jak również osądu. Co interesujące, poziom wartościowania wyrażony został przez zaprzeczony przysłówek *nie zawsze*.

W analizowanych trzech listach (P231), (P238) i (P254) obserwujemy, jak realizowany jest proces negocjowania postaw. Ułożenie zamieszczonego poniżej ciągu pozwala spojrzeć na ten proces z perspektywy systemu języka, a więc zastosowanych konstrukcji językowych i ich siły w procesie negocjowania postaw.

proszę porozmawiać i wyjaśnić na poziomie wychowawca – uczeń → powinna mieć to na uwadze → odsyłam do artykułu → robić wszystko, co możliwe

Wydaje się, że użycie w dialogu wyrażeń predykatywnych ma większą moc niż mnożenie aprecjacji. Apel nauczycielki *proszę porozmawiać i wyjaśnić* skierowany do mamy ucznia (P231) został zamieszczony w części końcowej listu i wydaje się najważniejszy z pragmatycznego punktu widzenia. Skłania on do podjęcia działania. W liście, będącym odpowiedzią (P238), na plan pierwszy zdaje się wysuwać wyznaczenie zadań każdej ze stron uczestniczących w dyskursie. Ukrytym, niejawnym uczestnikiem dyskursu staje się tu dziecko. Widzimy to w zastosowanej konstrukcji *proszę przeprowadzić rozmowę na poziomie wychowawca – uczeń*. Nauczyciel zatem, zdaniem mamy, powinien rozmawiać ze swoim uczniem i to nauczyciel ma obowiązek wypełnić zadanie dyscyplinowania zachowania wykraczającego poza regulamin szkolny. Nauczyciel też *powinien mieć to na uwadze*, że dziecko jest nadpobudliwe, bowiem mama *robi wszystko, co możliwe*.

Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie środki językowe są skuteczniejsze podczas konstruowania OCENY, jednak wydaje się, że posługiwanie się apelem lub deklaracją ma charakter silniej wiążący obie strony uczestniczące w dyskursie. Skłanianie do działania, wyznaczanie jasno określonego celu pragmatycznego, na tym etapie obserwacji ma większą moc niż aprecjacja lub afekt.

Kolejny list (P307) zawiera ofertę matki do włączenia się w proces edukacyjny i jest interesującym przykładem negocjowania poziomu obecności w przestrzeni, w której rodzice są tradycyjnie umieszczani w szkole.

(P307)

R: Obawiam się, że Ola X napisze jutrzejszą pracę klasową gorzej niż słabo. W wymyku chorób ma nieutralizowany materiał. (Pewnie dlatego otrzymała niedost. z odpowiedzi). Dzielenie pisemne i mnożenie przez liczby wielocyfrowe robi wyłącznie przy mojej pomocy. Nie może zapamiętać kolejności działań, ani miejsc zapisu. Zapewne wynika to też z dysfunkcji percepcji wzrokowej (opinia p.p.) W poniedziałek będę rozmawiać z p. Rudzianiec w sprawie terapii matematycznej dla Oli. Proszę, aby dała Pani Oli więcej czasu na opanowanie tego materiału. Elżbieta X

Uwagę zwraca nagromadzenie konstrukcji językowych opisujących braki edukacyjne dziecka, a także tych określeń, które zawierają próbę określenia przyczyn niepowodzenia w nauce matematyki.

[5]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	obawiam się gorzej niż słabo
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	proszę, aby dała pani Oli więcej czasu
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		opinia p.p. terapia matematyczna
	negatywna		nieutrwalony materiał dysfunkcji percepcji wzrokowej
WZMOCNIENIE	ostrość		gorzej niż słabo
	sila		<u>wyłącznie</u> przy mojej pomocy

Wybrane konstrukcje językowe są istotne w konstruowaniu OCENY. Przyjmując interakcyjną naturę dyskursu, nadawca listu obudowuje konstrukcjami o charakterze aprecjacji najistotniejszy cel e-maila, który wyrażony został w postaci apelu o podarowanie dziecku dłuższego czasu na naukę. Gdyby wskazać cel korespondencji, to byłaby to prośba o wydłużenie czasu przygotowania do sprawdzianu z matematyki. Pisząca do

nauczyciela mama uznała za konieczne, by szerzej zaprezentować sytuację swojego dziecka, dlatego też posłużyła się licznymi aprecjacjami. W liście pojawia się także osąd personalny krytyczny, który odnosi się do nauczycielki. Mama dziewczynki jasno wykląda swoją prośbę, bowiem powątpiewa w wrażliwość nauczycielki. Zwraca tu uwagę posługiwanie się terminologią charakterystyczną dla wyspecjalizowanego dyskursu szkolnego, takimi określeniami jak *nieutralony materiał*, *opanowanie materiału*, a także typowe dla opinii wystawianych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne odwołania do typu percepcji – tu *dysfunkcja percepcji wzrokowej*. Zastosowane aprecjacje dowodzą, że pisząca list mama ze zrozumieniem posługuje się przywołaną terminologią. Cytowane określenia są argumentem w dyskusji z nauczycielką, potwierdzają stosowność prośby o wydłużenie czasu na przygotowanie do klasówki. Posługiwanie się leksyką charakterystyczną dla specjalistów zajmujących się nauczaniem jest zabiegiem, który prowadzi do skrócenia dystansu. Naturalna dla poszerzonego dyskursu szkolonego nierównowaga pozycji w dialogu między nauczycielem a rodzicami ucznia, o której wspomniano w rozdziałach początkowych, wynika m.in. z dominacji instytucjonalnej, którą rozpoznaje się przez analizę leksyki używanej w tym typie dyskursu. Nauczyciele posługują się terminologią specjalistyczną, często nie w pełni rozumiałą dla rodziców, czym budują swoją dominującą pozycję. W analizowanym przykładzie listu taką terminologią prawidłowo posłużyła się mama dziecka, czym dała wyraźny sygnał o ustawieniu się w roli rzeczywistego partnera o równorzędnych kompetencjach. Tak wyrażona prośba nie mogła pozostać bez pozytywnej odpowiedzi.

Z punktu widzenia systemowych możliwości języka interesujące są konstrukcje predykatywne. Najistotniejsza jest ta o charakterze apelu *proszę, aby pani dała więcej czasu*. Oprócz niej pojawia się jeszcze jedna, która nazywa czynność wykonywaną przez mamę, tj. *będę rozmawiać w sprawie terapii matematycznej*. Wszystkie inne zastosowane w liście konstrukcje nazywają czasownikiem czynności dziecka. Zatem to dziecko *napisze pracę klasową, ma nieutralony materiał, otrzymało niedost., dzielenie i mnożenie robi przy pomocy, nie może zapamiętać*. Tak skonstruowana wypowiedź dowodzi podmiotowego traktowania córki. Treść listu odnosi się do konkretnych umiejętności, których dziewczynka jeszcze nie opanowała. Negocjacje podjęte przez mamę dotyczą przesunięcia terminu klasówki, nie zaś zwolnienia dziecka z zapowiedzianej kontroli osiągnięć. W przypadku analizy tego listu (P307) uwagę budzi także sposób wyrażenia apelu. Wzmocnienie predykatu *napisze* wyrażone konstrukcją *gorzej niż słabo* jest wartościującym zabiegiem językowym i zawiera się wprost w użytej leksyce, która stopniuje określenie przez połączenie przymiotników

w stopniu wyższym. To przykład modyfikatora (intensyfikatora) typu I. W polskiej literaturze językoznawczej (Laskowska 1992: 111) przyjmuje się podział środków wartościujących na ogólnie wartościujące, czyli niemające w swojej strukturze semantycznej aspektu wartościowania (I typ – ostrość) oraz opisowo-wartościujące, czyli takie, które o tym aspekcie informują (II typ – siła). Odpowiada to przyjętej w pracy klasyfikacji na dwa typy modyfikatorów (wzmocnienia).

Kolejny wybrany do analizy list pozwala na obserwowanie nagromadzenia ekspresywizmów. Sprawia on wrażenie komunikatu niespójnego w przekazie, bowiem jednocześnie występują w nim środki językowe skracające dystans między uczestnikami dyskursu i takie określenia, które ten dystans budują, bo np. są wyrazem niezadowolenia jednego z rodziców z postępowania nauczycielki. SFAD pozwoli na szczegółowe rozpatrzenie typu komunikacji i sposobów wyrażania OCENY. W tym celu z tekstu zostały wybrane konstrukcje wyrażające afekt. Są to językowe sposoby ujawniające emocje piszącej matki. Część z nich przybiera formę afektu (AF) jawnego, część zaś ukrytego. Tematem e-maila jest usprawiedliwienie nieobecności w szkole i komentarz do przyjętych przez nauczycielkę zasad oceniania. List jest przykładem negocjowania postaw. Interesujący z punktu widzenia badania dyskursu jest nie tyle proces ideacyjny, co interakcyjny i tekstualny.

(P356)

R: Witam, Pani Aniu, Olga ma usprawiedliwienia w zeszycie do kontaktu z rodzicami (21–10. i 25–28.10.2011). Ja będąc u Pni na zebraniu już raz monitowałam o tym, iż Pani tego nie usprawiedliwiłam. Miała Pani to usprawiedliwić, do dnia dzisiejszego niestety nie zrobiła Pani tego. A niestety obniżyła Pani ocenę z zachowania na co dziecko nie miało wpływu. Proszę więc żeby to zrobić. W dniach 16–19.12.2011 również proszę usprawiedliwić nieobecności mojej córki ponieważ była chora. Chciałam również nadmienić że system motywacyjny jaki Pani ma w stosunku do mojego dziecka nie jest chyba zbyt dobry. To że dziecko zapomniało zeszytu nie powinno przekreślać 6 za półrocze. Dziecko zgłosiło do Pani chcąc być w porządku, mogła wyciągnąć inny zeszyt i nawet Pani by nie zauważyła. Z powazaniem Mama Olgi X

[6]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	już raz monitowałam
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	monitowałam proszę więc, aby to zrobić

OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	system motywacyjny (nie jest dobry) i nawet by pani nie zauważyła
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECJACJA	pozytywna		
	negatywna		dnia dzisiejszego stosunek (...) nie jest zbyt dobry
WZMOCNIENIE	ostrość		
	sila		do dnia dzisiejszego <u>niestety</u> a <u>niestety</u> obniżyła pani

Pierwsze zdanie listu zawiera powitanie i przedstawienie sprawy, z którą mama zwraca się do nauczycielki. To rzeczowa informacja pozbawiona akcentów emocjonalnych. Jednak zastosowane zdrobnienie imienia nauczycielki – *Aniu* – pozwala ocenić relacje uczestników komunikacji jako bliskie, nienacechowane oficjalnością, która z racji pełnionych ról społecznych byłaby tu na miejscu. Można domniemywać, że korespondencja dotyczy etapu edukacji wczesnoszkolnej, podczas którego relacje między nauczycielem a rodzicami ucznia są ciepłe, serdeczne. Kolejne zdanie jest już skonstruowane w sposób ujawniający emocje. Użycie na początku zdania rzeczownika *ja* wskazuje na potrzebę podkreślenia odrębności lub wyjątkowości komunikowanych treści. Czasownik *monitować* w SPP (2002: 456) oparzony jest kwalifikatorem oficjalności i urzędowości. Wskazany wyraz oznacza „ponaglać kogoś pisemnie albo słownie; wysłać do kogoś do jakiegoś urzędu monit” i tworzy następujące konotacje: *ktoś* monituje *kogoś*, *coś* (o *coś*, w sprawie *czegoś*). Zatem użyta konstrukcja *monitowałam o tym* nie mieści się w normie poprawnościowej, co w opisie nie ma dużego znaczenia, ale warto jest dostrzeżenia. Czasownik *monitowałam* nadaje listowi cechę oficjalności. Jest to ukryty, negatywny afekt, bowiem wyraża zniecierpliwienie i niezadowolenie. Użyte przez mamę ucznia książkowe określenie

do dnia dzisiejszego z partykułą *niestety* jest negatywną wzmocnioną aprecjacją. Poziom niezadowolenia ujawnia się dwukrotnie, gdy nadawca używa partykuły *niestety* w funkcji wzmocnienia siły (II typ). Zgodnie ze *Statutem Szkoły Podstawowej Nr 34 w Olsztynie* nieusprawiedliwiona nieobecność w szkole skutkuje obniżeniem oceny z zachowania. Właśnie ta informacja zawarta jest w zdaniu, które wydaje się pozbawione logiczności: *A niestety obniżyła pani ocenę z zachowania na co dziecko nie miało wpływu*. Dziecko nie miało wpływu na to, że nauczycielka nie usprawiedliwiła nieobecności, mimo że mama przesłała pisemne objaśnienie powodu absencji. Skutkuje to obniżeniem oceny z zachowania. Kolejne zdanie ma charakter warunku. Użyte w nim słowo *proszę* nie ma znaczenia prośby, a zdaje się być nakazem. To sygnał mówiący o tym, że inicjatywę przejmuje mama ucznia. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy nakaz *proszę zrobić to* odnosi się tylko do usprawiedliwienia nieobecności, czy zgodnego z oczekiwaniami rodziców oceniania, a ściślej semestralnej (końcowej) noty z zachowania. To negatywny ukryty afekt. Konstrukcja językowa zawierająca ocenę systemu motywacyjnego (*system motywacyjny ... nie jest zbyt dobry*), to osąd personalny krytyczny i sugeruje niskie kompetencje zawodowe nauczycielki. Mama uczennicy twierdzi (*nadmieniam*) także, że system oceniania jest demotywujący. Zdaniem formułującej tę opinię uczestniczki dyskursu, brak zeszytu nie może pozbawiać dziecka szansy na ocenę celującą. Dziecko zachowało się uczciwie, bowiem poinformowało o braku zeszytu i zamiast zrozumienia spotkała je kara.

Szczegółowe objaśnienie zawartości listu pozwala dostrzec, jak za pomocą środków językowych mama dziewczynki wyraża zarówno swoje emocje, jak i stara się odnieść sukces w negocjowaniu z nauczycielką. OCENA, którą tu analizujemy, składa się z jawnego i ukrytego afektu negatywnego, krytycznego personalnego osądu, negatywnej aprecjacji i wzmocnienia typu siła. W modelu teoretycznym (Martin, Rose 2013: 62–63) zakłada się, że nadawca może korzystać równolegle z wszystkich możliwych środków lub wybierać tylko niektóre spośród możliwych. W analizowanym przykładzie OCENA wyrażona została poprzez rozmaite środki językowego wyrazu, które równolegle służyły osiągnięciu celu pragmatycznego i wyrażeniu negatywnego poglądu oceniającego postawę nauczycielki.

W analizowanym przykładzie można dostrzec nie tylko AF, AP, OS i stosowne wzmocnienia, ale także predykaty mocujące całość komunikatu w rejestrze wykraczającym poza oficjalne relacje nadawczo-odbiorcze charakterystyczne dla dyskursu szkolnego. Zastosowane w pierwszym zdaniu zdrobnienie zdaje się nie pasować do ostatecznego przekazu płynącego z listu. Nauczycielka *nawet by nie zauważyła* (osąd personalny krytyczny) oszustwa dziecka, nie okazała się także dość uważna, by za uczciwość dziecko

nagrodzić. Proces negocjowania postaw zmierzał do przekonania partnera dialogowego do swoich racji. W pierwszym planie widać, że celem listu było usprawiedliwienie nieobecności, ale w planie drugim pisząca mama wyraża potrzebę oceny postawy nauczycielki i jej kompetencji zawodowych. Nie robi tego wprost, lecz stosuje system aluzji. Wyraża je za pomocą nie tylko osądu, ale stosuje aprecjację wspartą modyfikatorami/intensyfikatorami.

Kolejny analizowany e-mail (P429) zasługuje na uwagę z powodu odmiennego niż wcześniejszy zabiegu negocjowania postaw. OCENA, która (za Martin i Rose 2013: 24) służy negocjowaniu postaw, wynika z interakcyjnej natury dyskursu. Przykład (P429) to list, który napisał jeden z rodziców – nie zawiera form wyrazowych, na podstawie których możliwe jest odczytanie płci – do nauczycielki syna. Rozpoczynająca list formuła powitania została omówiona już wcześniej. Pierwsze zdanie listu jest emocjonalnie obojętne. Jedynie konstrukcja *szczegółowa informacja* może wzbudzić czujność u odbiorcy. Aprecjacja ta ujawnia roszczeniowy charakter wypowiedzi nadawcy. *Szczegółowa informacja* to oczywiście więcej niż pozbawiona przymiotnika wartościującego *informacja*, tym bardziej że w dalszej części zdania określono jej zakres.

(P429)

R: Witam Proszę o szczegółową informację, za co mój syn otrzymał w dniu wczoraj ocenę niedostateczną? Posiadał książkę, zeszyt ćwiczeń, zeszyt przedmiotowy, ołówek, cyrkiel, przybory więc czego jeszcze nie miał? Zaczynam mieć podejrzenia że Pani stawia oceny niedostateczne z powodów osobistych i mam nadzieje że się nie mylę, aczkolwiek dosyć trudno mi jest inaczej myśleć. Bardzo proszę o szczegółowe wyjaśnienie.

[7]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	więc czego jeszcze nie miał mieć podejrzenia z osobistych powodów
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	

APRECJACJA	pozytywna		
	negatywna		szczegółowa informacja ocena niedostateczna szczegółowe wyjaśnienie
WZMOCNIENIE	ostrość		szczegółowe wyjaśnienie
	sila		

Prośba rodziców o szczegółowe informacje dotyczące przyczyn wystawienia oceny niedostatecznej jest zasadna. Ocena niedostateczna, która wyrażana jest cyfrą 1, jest najniższą z możliwych not. W polskiej szkole obowiązuje sześciostopniowa skala ocen. W kolejności od najniższej są to następujące stopnie szkolne: 1 – niedostateczny, 2 – dopuszczający (dawniej mierny), 3 – dostateczny, 4 – dobry, 5 – bardzo dobry, 6 – celujący. Podstawę prawną systemu oceniania stanowi rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000843>, dostęp 30.07.2017). Każda szkoła zobowiązana jest opracować wewnętrzny system oceniania, który, będąc zgodny z rozporządzeniem MEN, zawiera szczegółowe ustalenia w sprawie wymagań na poszczególne stopnie z wszystkich przedmiotów szkolnych. Ocenianiu podlegają bieżące osiągnięcia dziecka, wystawiana jest także ocena semestralna i roczna. W liście, jak się wydaje, chodzi o ocenę bieżącą.

Zastanawia zdanie, w którym znajduje się rejestr przyborów szkolnych, które dziecko ze sobą miało i pytanie o to, czego syn nie zabrał. Zgodnie z rozporządzeniem MEN ocenianiu podlegają wiedza i umiejętności ucznia, nie zaś zestaw przyborów szkolnych, które dziecko ze sobą zabiera. Na podstawie § 14 tego rozporządzenia: „Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć” (<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000843>, dostęp 1.08.2016). Można zatem wysnuć presupozycję, że wcześniej miały miejsce przypadki wpisywania oceny niedo-

statecznej za brak przyborów szkolnych. Zatem w całości relacji istotny jest mechanizm oceny postępowania nauczycieli. Teza postawiona w kolejnym zdaniu, mówiąca o tym, że nauczycielka stawia oceny z powodów osobistych, jest próbą wyrażenia niezadowolenia z systemu oceniania i osądem jawnym negatywnym. Zdanie ostatnie otwiera jednak pole do wyjaśnień i jednocześnie zachętę do podjęcia dialogu. Zastosowane środki językowe budują OCENĘ, w której najistotniejsze jest otwarcie pola do dialogu, mimo wyraźnie określonej postawy niezadowolenia, otwiera się bowiem obszar negocjowania postaw.

List (P429) jest przykładem wyrażenia negatywnych emocji, które spowodowała ocena niedostateczna, jaką syn otrzymał, a zdaniem nadawcy listu, nie dał on ku temu podstaw. Językowe środki OCENY (znaczenie interpersonalne, nie zaś wartościujące) są stosunkowo wyważone, acz stanowcze. Zastosowano AF jawną i negatywną, AP negatywną i OS krytyczny (jawny i ukryty), a także środki siły wzmacniające zastosowane konstrukcje. Ostatecznie list, jakkolwiek stanowczy w wyrazie, otwiera pole do dialogu.

Innym przykładem jest list znacznie bardziej stanowczy w odbiorze. Zastosowano w nim OCENĘ negatywnie określającą typ relacji interpersonalnych i nie pozostawiono tu pola do negocjowania.

Adresatem jest – jednoznacznie wskazany – dyrektor szkoły. Warto podkreślić zachowanie reguł grzeczności językowej. Chociaż list rozpoczyna się od niezbyt fortunnego *witam*, to dalej nadawca konsekwentnie stosuje wielką literę w zwrotach odnoszących się do adresata, np.: *Pańskie, Pańskie*.

(P482)

R: Witam Panie Dyrektorze moje dziecko od 4 klasy ma problemy w Pańskiej szkole czyli to 2 rok. Jest regularnie bite i poniżan Rozmowy psychologa z tymi uczniami nie dają efektów. Dziś napastnicy przeszli samych siebie. Babcia poszła odebrać Marka. Stała przed szkołą i udawała ,że nie zna Marka. Marek wyszedł ze szkoły a oni już czekali w grupce około 10–15 osób. I babcia słyszała jak mówili o to ten co je a to Marke jadł. Marek szedł z Adasiem X kolegą z Vb To rzucali w babcię, Adama i Marka. Uważam, że to już szczyt chamstwa, żeby dzieci rzucali w dorosłych. Oczekuję ostrego potraktowania tych chłopców i spotkania ze wszystkimi rodzicami tych dzieci. Jeżeli po feriach sytuacja się powtórzy powiadamiam policję, bo widzę ,że rozmowy z psychologiem nic nie dają. I chciałabym znać wszystkie nazwiska. Moja cierpliwość się kończy. A Pańskie zapewnienia o bezpieczeństwie ,które słyszę każdego 1 września podnoszą mi ciśnienie bo Pańskie słowa nie mają pokrycia w czynach. Pozdrawiam Elżbieta X
Mama Marka X z Vc

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	dziecko ma problemy szczyt chamstwa oczekuję ostrego potraktowania chłopców moja cierpliwość się kończy
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	słowa nie mają pokrycia w czynach
	moralny	pochwała	
		potępienie	powiadamiam policję
APRECJACJA	pozytywna		
	negatywna		regularnie bite i poniżane napastnicy przeszli samych siebie szczyt chamstwa ostre potraktowanie
WZMOCNIENIE	ostrość		szczyt chamstwa
	sila		

Analizę e-maila (P482) należy rozpocząć od ogólnego nakreślenia sytuacji komunikacyjnej. List został sprowokowany niepokojącą i przedłużającą się sytuacją agresywnych zachowań w stosunku do jednego z uczniów, syna nadawcy listu. Z zastosowanych form gramatycznych (np. *chciałabym*) i imienia użytego w podpisie wynika, że nadawcą jest mama chłopca, ucznia klasy piątej. List niewątpliwie pisany był pod wpływem silnych emocji. Wybrane do analizy konstrukcje językowe układają się w ciąg two-

rzący jasny komunikat, mający charakter interakcyjny i prowokujący do działania.

Część wstępna zawiera opis zaistniałego zdarzenia. Użyte określenia są nacechowane emocjonalnie. Zastosowane aprecjacje są równocześnie afektantami. Z relacji wynika, że syn nadawcy podlega przemocy szkolnej, a list jest nie tylko tekstem informującym o tym fakcie, lecz jednocześnie stanowi OCENĘ, buduje relację interpersonalną między mamą ucznia a dyrektorem szkoły, do której jej dziecko uczęszcza.

Po części opisującej zdarzenie następuje jego ocena przeplatana propozycjami konkretnych działań. Ocena postępowania dzieci napadających na syna ujawnia się m.in. w określeniu *szczyt chamstwa* (afekt jawny negatywny, wzmocnienie ostrości). To oczywista aprecjacja – wartościowanie, jednak nie użyto tu typowej konstrukcji rzeczownikowo-przymiotnikowej, a posłużono się dwoma rzeczownikami. Nie jest to związek frazeologiczny, raczej związek wyrazowy o charakterze luźnym, a więc kolokacja wpisująca się w przenośne konstrukcje typu: „szczyt doskonałości, elegancji, głupoty” (SFJP 1989, t. 2: 269). Słowo *szczyt* ma charakter modyfikatora I typu (semantycznego, wzmocnienie ostrości) i oznacza najwyższy stopień czegoś.

Wzmocniona AP występuje także w kolejnym wybranym połączeniu wyrazowym *oczekuję ostrego potraktowania*.

Oczekiwać to czekać na kogoś lub coś z nadzieją lub niecierpliwością (SJP, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/oczekuj%C4%99.html>, dostęp 2.08.2016). Czasownik *potraktować* stosuje się w określonym celu, bowiem oznacza on:

- 1) odnieść się do kogoś lub czegoś w określony sposób;
- 2) poddać coś działaniu jakiegoś środka, jakiejś substancji w celu wywołania pożądanej reakcji;
- 3) zbić lub uderzyć kogoś czymś.

Wskazana konstrukcja ma zatem charakter imperatywu, choć nie w znaczeniu gramatycznym, a w semantycznym. Jest nakazem działania określonego rodzaju, który opatrzony został dodatkowo przymiotnikiem *ostry*. Zatem całość jest silnie emocjonalnie naznaczoną konstrukcją językową, która jest aprecjacją i afektacją wzmocnioną modyfikatorem I typu.

Forma gramatyczna czasowników: *uważam, oczekuję, się powtórzy, powiadamiam, widzę, nie dają, chciałabym, się kończy, słyszę, podnoszą, nie mają* zwraca uwagę zastosowaną kategorią czasu. Nadawca użył czasu teraźniejszego, choć relacja ze zdarzenia prowadzona jest w czasie przeszłym. Wydaje się, że użycie czasu teraźniejszego dynamizuje tekst, bowiem nadawca prezentuje czynności odbywające się równolegle z czasem narracji. Używa czasu teraźniejszego dla nazwania czynności przyszłych, tak jak w zdaniu: *Jeżeli po feriach sytuacja się powtórzy powiadamiam*

policię, bo widzę, że rozmowy z psychologiem nic nie dają. To zdanie warunkowe jest typowe dla języka mówionego. Oba człony konstrukcji zdania warunkowego są nacechowane wartościująco w tym samym kierunku – negatywnie lub pozytywnie (por. Laskowska (1992: 110). W tym kontekście całe wypowiedzenie wartościuje negatywnie. Zastosowanie czasu teraźniejszego w narracji wzmacnia przekaz, potwierdzając, że nadawca jest gotów rzeczywiście do działania, o którym mówi. Odnosi się to także do czynności przeszłych, a związanych z bieżącą sytuacją. – *zapewnienia, które słyszę każdego 1 września, moja cierpliwość się kończy.* Na uwagę zasługuje także wyrażenie *podnoszą mi ciśnienie*, które niesie informację o znacznym stopniu zdenerwowania.

Poddany tu analizie e-mail jest przykładem komunikatu o surowym charakterze i niewielkim otwarciu na możliwość negocjowania postaw. Stanowczy ton piszącej mamy wyrażony jest w licznych konstrukcjach afektywnych i negatywnych aprecjacji. Zastosowano także typowe modyfikatory I typu. Zatem OCENA jawi się tu jako jednostronna i jednoznacznie negatywnie nacechowana konstrukcja pełna zamkniętych stwierdzeń i niepozostawiająca pola do możliwych negocjacji.

Zupełnie inny przekaz zawarty jest w kolejnym analizowanym liście. W e-mailu (P515) ujawnia się otwarta postawa współpracy rodziców z nauczycielem. Warstwa językowa jest w całości przekazu jednoznacznie pozytywna, chociaż problem, którego list dotyczy, jest poważny.

(P515)

R: Dzień dobry. Dziękujemy za informację o uwadze z dnia 09.02.12. Przykro nam, że Jacek sprawia problemy na lekcjach. Rozmawiamy z nim dużo i staramy się tłumaczyć, panować i pracować nad Jacka zachowaniem, ale jak widać efekty nie zawsze są zadowalające. W imieniu naszym i Jacka pragniemy przeprosić za kłopoty i stres z tym związany. Z poważaniem Anna i Sławomir X (rodzice Jacka – kl. VI b)

W analizie tekstu (P515) uwagę zwraca dobór form czasownikowych, które układają się w harmonijny przekaz.

[9]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	przykro nam efekty nie zawsze są zadowalające
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	

OSĄD	personalny	podziw	kłopoty i stres z tym związany
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		rozmawiamy z nim dużo staramy się tłumaczyć, panować, pracować
	negatywna		
WZMOCNIENIE	ostrość		
	sila		rozmawiamy dużo

Tekst (P151) poddano szczegółowej analizie, bowiem na tym przykładzie można prześledzić, w jaki sposób językowe środki przekazu pozwalają otwierać przestrzeń do współpracy. List jest reakcją na uwagę pisemną, którą syn otrzymał od nauczycielki. Chłopiec zapewne był niesforny, bowiem zwyczajowo uwaga pisemna do rodziców wysyłana jest po wcześniejszych uwagach ustnych. Rodzice świadomi trudności wychowawczych związanych z opieką nad synem wysyłają komunikat informujący o gotowości do współpracy. Relevantne formy czasownikowe pozwalają odczytać OCENĘ jako szeroko zakrojoną przestrzeń współpracy. Zastosowane w liście aprecjacje i afektanty mają nacechowanie negatywne, jednak odbiór komunikatu był zapewne pozytywny. Tak dzieje się wtedy, gdy OCENA budowana jest na wartościowaniu nadawcy, nie zaś adresata. List ten (P151) to wyraz docenienia pracy nauczyciela, który z powodu zaangażowania ma kłopoty i przeżywa stres.

Przykładem współpracy między domem a szkołą jest także kolejny analizowany tu tekst (P574). W badanym materiale nie jest to odosobniony przykład wyrazu uznania dla pracy nauczyciela. Liczne aprecjacje pozytywnie wartościujące wskazują na dobre relacje między rodzicami dziecka

a nauczycielką. Można wskazać dwa cele komunikatu. Pierwszym i wysuwającym się jako wiodący jest wyrażenie stosunku do nauczycielki, drugim zaś, faktycznie schodzącym na plan dalszy, choć pragmatycznie istotniejszym, jest usprawiedliwienie nieobecności dziecka w szkole.

(P574)

R: Witam! Chciałam bardzo serdecznie podziękować Pani, za tak wspianą współpracę. Swoją postawą zachęciła Pani, do pracy Beatkę która przysłała ze swoją inicjatywą by odrabiać lekcje. Jestem niezmiernie wdzięczna. DZIĘKUJĘ. Ale mam jeszcze prośbę, Beata w dniu jutrzejszym 22.02.2012 r. ma wizytę u Kardiologa, musi mieć przebadane serce, czy jest to możliwe by w dniu dzisiejszym podać jej prace które będą wykonywane w środę, by znów nie narobiła sobie zaległości. Serdecznie pozdrawiam i DZIĘKUJĘ.

[10]

AFEKT	jawny	pozytywny	bardzo serdecznie podziękować DZIĘKUJĘ
		negatywny	
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECJACJA	pozytywna		wspianą współpracę niezmiernie wdzięczna serdecznie pozdrawiam
	negatywna		

WZMOCNIENIE	ostrość		DZIĘKUJĘ
	siła		

Wybrane do analizy konstrukcje potwierdzają OCENĘ jednoznacznie pozytywną. Uwagę zwraca wprowadzenie wersalików w zakończeniu komunikatu. W Internecie wersaliki stosuje się w celu podkreślenia znaczenia słowa lub większej partii tekstu (Grzenia 2008: 120–121). W tym przypadku jest to próba wyrażenia zwiększonych emocji. W badanym materiale znajdują się przykłady całych listów pisanych wersalikami, ale nie stosowano ich rozmyślnie. W korpusie badawczym są to następujące listy elektroniczne wymieniane w szkole podstawowej: 40, 87, 88, 99, 100, 218, 226, 308, 309, 470, 471, 481, 760, 792, 869, 977, 978, 1064, 1067, 1182, 1196. Wszystkie znajdują się w aneksie, poniżej analizie poddano jeden z wymienionych listów:

(P471)

WITAM PANI ANIU NIE MOGĘ DZIŚ BYĆ NA ZEBRANIU PROSZĘ PRZEKAZAĆ KARTĘ Z OCENAMI MICHAŁA DLA PANI IZY X MAMY MAGDY DZIĘKUJĘ POZDRAWIAM EWA X.

Analiza treści dowodzi, że jest to zwyczajna korespondencja między rodzicami a szkołą. W większości listy te pisane są przez tę samą osobę, która zapewne nie dość biegle posługuje się technologią informatyczną i nie zna zasad netykiety.

W badanym materiale są jednak i takie przykłady, w których nadawcy posługują się wersalikami w pełni świadomi ich funkcji. Tak jest w listach o zbliżonej treści, które nauczycielka skierowała do rodziców wybranych uczniów. Listy (P532), (P533), (P534) zawierają słowo POCHWAŁA i dotyczą starannego przygotowania dziecka do lekcji.

(P532)

POCHWAŁA. Zyzia jako jedna z 3 osób w klasie była przygotowana do muzyki dnia 14.02.2012.

Może też dotyczyć – tak jak to jest w poniższym przykładzie (P444) – zwrócenia uwagi na konieczność założenia stroju podkreślającego wyjątkowość sytuacji:

(P444)

PT – ostatni dzień nauki w I półroczu przed feriami zimowymi. Zajęcia od 9.40 do 12.25. W tym dniu obowiązuje STRÓJ GALOWY (apel podsumowujący konkursy w I półroczu).

Stosowanie wersalików wynika ze znajomości netykiety i ogólnego poziomu świadomości reguł komunikacji w Internecie. Uwagi tu zamieszczone nie mają na celu wskazania grupy użytkowników lepiej lub gorzej radzących sobie z komunikowaniem się w Sieci. Wszelkie próby uogólnienia w naturalny sposób obwarowane są granicą błędu wynikającą z przedstawionych już warunków pozyskiwania przykładów do przeprowadzenia SFAD. Trudno nie zauważyć zjawisk, które w naturalny sposób absorbują uwagę badacza. W przywołanych przykładach to jedna z korespondujących w ramach e-dziennika mam nie znała reguł stosowania wersalików i stąd liczna reprezentacja takich przykładów. Na podstawie korpusu badawczego stwierdzić można, że nauczyciele posługują się wersalikami w sposób przemyślany i zgodny z przyjętymi zasadami korespondowania w Internecie, czyli stosują je w celu podkreślenia rangi słowa lub fragmentu tekstu.

Analiza kolejnego listu ujawnia, w jaki sposób świadomi rodzice podejmują współpracę z nauczycielem w celu nabywania przez ich dziecko nowych umiejętności. Troską dialogujących ze sobą dorosłych osób jest sukces dziecka, natomiast sfera językowa pokazuje, jak współpracę nad tak zarysowanym celem prowadzić, by była skuteczna.

(P614)

R: Bardzo dziękuję za wiadomość, rozmawiałam z Kasią na temat jej zachowania. Myślę, że w dużej mierze wynikało to z tego, że nie mogła sobie poradzić z pisemnym dzieleniem. Poćwiczyłyśmy dzielenie pisemne, wydaje mi się, że już to rozumie i obiecała mi poprawę swojego zachowania. Bardzo przepraszam za jej zachowanie, moje dziecko to mądra i dobra dziewczynka, tylko jeszcze czasami nie radzi sobie ze swoimi emocjami (a ma ich wiele!). Mam nadzieję, że będzie już tylko lepiej. Pozdrawiam. Gdyby tylko coś się jeszcze działo, to będę wdzięczna za informacje Edyta X

[11]

AFEKT	jawny	pozytywny	bardzo dziękują za wiadomość
		negatywny	
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	

OSĄD	personalny	podziw	będę wdzięczna za informacje
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECJACJA	pozytywna		bardzo dziękują za wiadomość mądra i dobra dziewczynka
	negatywna		nie mogła poradzić sobie z pisemnym dzieleniem nie radzi sobie z emocjami
WZMOCNIENIE	ostrość		
	siła		bardzo dziękują za wiadomość

Wybrane do analizy konstrukcje słowne reprezentują różne wyodrębnione wcześniej teoretyczne typy struktur komunikacyjnych. Aprecjacje zawierające frazy *mądra i dobra dziewczynka*, *bardzo dziękuję*, oba o nacechowaniu pozytywnym, niosą treści dopełniające właściwą warstwę informacyjną. Celem listu (P614) jest jasny przekaz skierowany do nauczycielki, że mama uczennicy rozumie przyczynę niewłaściwego zachowania córki i podjęła stosowne działania, by powód usunąć. Dziewczynka *nie mogła sobie poradzić z dzieleniem pisemnym* (aprecjacja negatywna), a niezadowolone z siebie powodowało zachowania, które były przyczyną interwencji (uwagi pisemnej). Dodatkowo dziecko *nie radzi sobie z emocjami* (aprecjacja negatywna). W *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* znaleźć można znaczenie zwrotnego czasownika *radzić sobie*. Oznacza on „znajdować wyjście z trudnej, kłopotliwej sytuacji” (NSPP 2002: 826). Nadawca dwukrotnie użył konstrukcji, która zawiera w sobie zaprzeczoną informację o tym, że dziecko nie radzi sobie. Presupozycja jest taka, że dziecko nie znajduje wyjścia z trudnej dla niego sytuacji, bo nie radzi sobie z dzieleniem pisemnym i nie radzi sobie z emocjami, które temu towarzyszą. Interesujące z punktu widzenia SFAD jest użycie czasownika w liczbie mnogiej *poćwi-*

czyłyśmy. Czynność ćwiczenia wykonują dwie osoby, a informacja w komunikacji do nauczyciela jest taka, że dziecko ćwiczyło z pomocą dorosłego i dzięki temu poradziło sobie z trudnościami. Z całego listu przebija zaangażowanie mamy, która wspiera córkę w zadaniach szkolnych, ale jej nie wyręcza. Mama przeprosza za złe zachowanie dziecka, ale jednocześnie poszukuje przyczyn nieprawidłowości i podejmuje działania naprawcze i wspierające. W końcowym fragmencie listu wyraża nadzieję na trwałą poprawę i prosi o dalsze informacje.

List (P614) zwraca uwagę z powodu konsekwencji w wyborze środków językowych służących negocjowaniu postaw. Mama dziewczynki nie poucza nauczycielki, nie ingeruje w jej system oceniania lub motywowania dziecka, jak to miało miejsce w przykładzie zanotowanym w materiale badawczym pod symbolem (P429), lecz pokazuje swoje zaangażowanie i pełną akceptację tak dla dziecka, jak i zadań, które mu w szkole zostały wyznaczone. Końcowe zdanie jest zachętą do utrzymania kontaktu, hasłem otwarcia na dalszą współpracę i jednocześnie personalnym pozytywnym osądem. Wyrażone jest tu zaufanie do nauczycielki, do jej kompetencji zawodowych. SFAD tego listu ujawnia typowe dla kontaktów tego typu konstrukcje językowe, w tym przypadku w większości o charakterze jawnego afektu. Tekst jest przykładem otwarcia na współpracę ze szkołą w dobrze pojętym interesie dziecka.

Kolejny analizowany e-mail jest wyrazem troski nauczyciela o zdrowie ucznia.

(P644)

N: Witam. Gabryś dzisiaj na lekcji zasypiał. Już od pierwszych minut po dzwonku. Nie wiem czy to efekt choroby czy wyjątkowego zmęczenia.

List (P644) jest przykładem komunikatu rzeczowego i pozbawionego elementów oceniających. To informacja, w której najważniejszy jest predykat informujący o stanie dziecka.

[12]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	zasypiał

APRECJACJA	pozytywna		
	negatywna		efekt choroby/zmęczenia

Analizowany list zawiera informację, że z dzieckiem dzieje się coś nietypowego. Większość nauczycieli zna wczesne objawy cukrzycy dziecięcej, a jednym z nich jest senność w ciągu dnia. Nauczycielka informuje o swoich obserwacjach i nie komentuje trybu życia dziecka, a jedynie ogranicza się do krótkiej notatki w dzienniku elektronicznym. List jest istotny w analizie całości materiału, ponieważ jest on przykładem rzeczowej komunikacji między szkołą a domem rodzinnym ucznia. W tym przypadku OCENA pozbawiona jest osobistych odniesień do uczestników komunikacji, a skupiona na podmiocie zainteresowań, czyli dziecku.

I w następnym poddanym analizie e-mailu (P704) zawarty jest inny zestaw znaczeń, inna zatem kształtuje się OCENA. Nadawcą listu jest nauczycielka, która pisząc do rodziców chłopca, usprawiedliwia ocenę, jaką dziecko otrzymało za swoją pracę.

Przyjmuje się, że ocena szkolna pełni kilka funkcji, a jedną z nich jest informowanie rodziców o wynikach nauczania ich dziecka. System cyfrowy, który jest powszechnie przyjęty w polskiej szkole, daje rodzicom orientacyjne rozpoznanie osiągnięć szkolnych ich dziecka. Na podstawie analizowanego listu można domniemywać, że niskie oceny szkolne powodują niezadowolenie rodziców Janka. Celem listu jest złagodzenie wrażenia, jakie może wywrzeć na rodzicach ocena, która prawdopodobnie ich nie zadowala, choć obiektywnie jest dobra.

(P704)

N: Witam, obiecałam Jankowi, że wstawię się za nim i poproszę Państwa, byście spojrzeli na swojego syna przychylnym okiem i nie gniewali się za 4+ z przyrody. Janek to wrażliwy chłopiec i myśli, że Państwo będziecie niezadowoleni z tej oceny. Bardzo proszę o wyrozumiałość. Dziękuję. Beata X

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	wstawię się za nim spojrzeli przychylnym okiem
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	wstawię się za nim (ukryty) myśli, że będziecie państwo niezadowoleni
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECIACJA	pozytywna		wrażliwy chłopiec przychylnym okiem
	negatywna		
WZMOCNIENIE	ostrość		
	siła		bardzo proszę o wyrozumiałość

Wybrane do analizy elementy, budujące wypowiedź nauczycielki, kierują uwagę na najważniejsze treści komunikatu. Słowo *obiecałam* (w czasie przeszłym) wskazuje na relacyjny charakter początkowej części listu i odsyła uwagę ku otwartym miejscom relacji składniowej „obiecałam → komu? co?”, które w analizowanym przykładzie zostały wypełnione przez frazę nominalną (*Jankowi*) i frazę zdaniową (*że wstawię się za nim*). Dalsza część listu zawiera afekty i aprecjacje oraz końcowe wzmocnienie siły wyrażone konstrukcją *bardzo proszę o wyrozumiałość*.

Prezydent *wstawić się* został użyty w analizowanym e-mailu w jednym z dwóch przypisanych mu znaczeń, tj. „wziąć kogoś w obronę, ująć się za

kimś (SJP 1989: 770). Presupozycja może być taka, że Jankowi coś zagraża. Nie wolno wysnuwać daleko idących wniosków, ale fakt, że nauczycielka uznała za stosowne wysłać list tej treści do rodziców chłopca, nasuwa przypuszczenie, że dziecka czuło się zaniepokojone. Interesujący jest użyty frazeologizm *spojrzeć przychylnym okiem*, który zaklasyfikowano do afektantów. W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego (<http://doroszewski.pwn.pl>, dostęp 9.08.2016) znaleźć można konstrukcje językowe *spojrzeć krzywym okiem* z objaśnieniem „patrzeć ponuro, niechętnie” lub *spojrzeć zazdrosnym okiem* objaśnione jako „popatrzeć na kogo z zazdrością, pozazdrościć komu czego”. Zatem *spojrzeć przychylnym wzrokiem* (przez analogię) znaczy odnieść się przychylnie. Drugie z podanych w słowniku znaczeń *spojrzeć*, to „ująć, potraktować coś w pewien sposób” i to wydaje się bliższe intencjom nadawcy komunikatu. Treść tak sformułowanego przez nauczycielkę afektanta, kierowanego do rodziców ucznia, zwraca uwagę na jeden z problemów komunikacyjnych między szkołą a domem rodzinnym ucznia. Zdarza się bowiem tak, że dziecko znajduje więcej życzliwości w instytucji edukacyjnej niż wśród najbliższych sobie ludzi, tj. rodziców. Oczekiwanie sukcesu szkolnego bywają frustrujące dla wszystkich zaangażowanych w nauczanie stron. Dziecko dokłada starań, by osiągnąć wysokie wyniki, które zadowolą rodziców, jednak ma określone możliwości intelektualne i wydolność fizyczną, które bywają ograniczeniem w drodze do sukcesu. System stopni szkolnych, który jest skróconą i bardzo zubożoną informacją o postępach dziecka, bywa także postrzegany jako system nagrody i kary. Jakość relacji między rodzicami i dzieckiem, poziom akceptacji i wsparcia dziecka w dążeniu do osiągnięcia wyników na miarę jego możliwości wynika z licznych uwarunkowań socjologicznych i psychologicznych, także pewnej tradycji w postrzeganiu sukcesu rodziny w gronie najbliższych współmieszkańców.

Nauczycielka wysłała także kolejny sygnał mówiący o jej zrozumieniu dla dziecka, bo posługując się aprecjacją pozytywną *wrażliwy chłopiec*, daje wyraz oceny chłopca. W tym samym zdaniu znajduje się stwierdzenie, które zdejmuje z nadawcy ciężar osoby oceniającej rodziców, bowiem to *Janek myśli, że będziecie Państwo niezadowoleni*, zatem wysyłany komunikat oparty jest na obawie dziecka, nie zaś na opinii nauczycielki. W przyjętej klasyfikacji środków budujących OCENĘ, jest to ukryty krytyczny osąd personalny.

List ten jest dobrym przykładem komunikatu zbudowanego w pełni świadomości licznych możliwości odbioru przekazywanego apelu. Nadawca z dużym wyczuciem formułuje treść, tak by osiągnąć skutek możliwie bliższy swoim intencjom. Poziom interakcyjny, a więc także OCENA jest sformułowana w poczuciu wagi użytych słów, aby nie ranić żadnej ze stron uczestniczących w rozmowie.

Następny list został wybrany z materiału badawczego nie tylko ze względu na wyjątkową sytuację, która jest w nim przedstawiona, lecz głównie na pogłębioną świadomość komunikacyjną nadawcy. W tekście naruszono reguły poprawności językowej, zachowując jednak pełnię komunikatywności.

(P737)

witam, chciałam poinformować, że biologiczny ojciec Grażyny poważnie zachorował, muszę ją przygotować na jego śmierć, a sytuacja ta zapewne będzie miała wpływ na jej zachowanie w szkole, dlatego też informuję o tym i proszę z jednej strony o wsparcie dla niej, a z drugiej o motywowanie jej do wypełniania obowiązków szkolnych. mam nadzieję, że przez weekend i czas rekolekcji trochę ochłonie, niemniej z pewnością nie pogodzi się z sytuacją. jest pod opieka psychologa, więc jeżeli nie będzie wyjątkowej sytuacji wymagającej natychmiastowej reakcji, proszę nie kierować jej do psychologa czy pedagoga szkolnego. pozdrawiam, Magdalena X

[14]

AFEKT	jawny	pozytywny	wsparcie dla niej
		negatywny	nie pogodzi się z sytuacją
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	przygotować ją na śmierć
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		biologiczny ojciec motywowanie jej do wypełniania obowiązków
	negatywna		poważnie zachorował

WZMOCNIENIE	ostrość	wyjątkowej sytuacji wymagającej <u>natychmiastowej</u> reakcji
	sila	<u>trochę</u> ochłonie

W e-mailu (P737) nie znajdujemy wielu środków językowych silnie nacechowanych emocjonalnie, chociaż jego treść dotyczy spraw poważnych i mogących takie emocje budzić. W liście zawarte są informacje o przewidywanych smutnych zdarzeniach w życiu dziewczynki. Aprecjacja *biologiczny ojciec* pozwala domniemywać, że nie mieszka on na stałe z dzieckiem, a presupozycja jest taka, że istnieje drugi ojciec, inny niż biologiczny. W tekście listu nie odnaleziono żadnego osądu. Nadawca posługuje się wartościowaniem I i II typu, jednak jest ono elementem koniecznym do pełnej komunikacji, nie zaś uzupełnieniem przydającym cech niestanowiących o istocie komunikatu. Sytuacja jest wyjątkowa, a dziewczynka może wymagać natychmiastowej pomocy. Tak jest też w przypadku określenia predykatu *zachorował*. Użyty przysłówek *poważnie* jest modyfikatorem I typu (wzmocnienie ostrości), zawiera w sobie informację o intensywności. Jakkolwiek nie jest to prosta aprecjacja (jak np. poważna choroba), to konstrukcja ma taką funkcję. Interpretacja taka jest tym bardziej zasadna, że dalej następuje uszczegółowienie przejmującej informacji wyrażone konstrukcją składniową: *muszę ją przygotować na jego śmierć*. List zawiera także inne konstrukcje składniowe, w których nadawca relacjonuje możliwe następstwa wywołane stresem związanym z odejściem bardzo bliskiej osoby. Zdaniem mamy, dziewczynka nie pogodzi się z zaistniałą sytuacją, dlatego uprzedzając rozwój wypadków, poprosiła o pomoc psychologów. Analizowany e-mail jest przykładem wyjątkowej wrażliwości rodzicielskiej, dowodzi też świadomości zadań wychowawczych i opiekuńczych mamy. Nadawca informuje o ważnych wydarzeniach w życiu dziecka, a OCENA ujawniająca się w tekście pozbawiona jest osądu i oczekiwań wzajemności. Dowodzi z jednej strony zaufania do szkoły, bowiem mama prosi o motywowanie dziecka do nauki, z drugiej jednak jest wyrazem świadomości swoich praw w szkole i jednoznacznie określa zakres możliwej pomocy.

O ile e-mail (P737) jest wyważonym komunikatem, to kolejny analizowany przykład – list (P875) – pełen jest emocji oraz jawnych i ukrytych celów pragmatycznych. W materiale badawczym znajduje się odpowiedź nauczycielki na ten list (P910).

(P875)

R: Przeprowadziłam z Przemkiem rozmowę na temat jego zachowania na Pani lekcjach, ale można czas zastanowić się nad swoim zachowaniem. Mój zawód jest jak każdy inny, i się go nie wstydzę. Pani uważa swój zawód za lepszy? Nie trzeba być pedagogiem żeby wiedzieć że zawód nie ma wpływu na wychowanie dziecka. Myślę że nie powinno to Panią obchodzić kto jaki zawód wykonuje, gdyby to nawet była prostytutka. Nie życzę sobie takich komentarzy na temat wychowania mojego syna. Nie pedagogicznie też jest rozmawiać z uczniem na temat innego ucznia. Mam nadzieję że wobec mojego syna nie będzie stosowany MOBBING. Proszę o zastanowienie się nad swoim zachowaniem i wyciągnąć odpowiednie wnioski, nadmienię że jeśli w jakikolwiek sposób będzie Pani podważała moje dobre imię, i imię mojej rodziny zgłoszę tę sprawę do Dyrekcji Szkoły. Z Powarzeniem Rodzice Przemka

[15]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	pani uważa swój zawód za lepszy? nie życzę sobie takich komentarzy podważała moje dobre imię
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	czas zastanowić się nad swoim zachowaniem
OSAD	personalny	podziw	
		krytyka	czas zastanowić się nad swoim zachowaniem nie powinno to panią obchodzić niepedagogicznie jest rozmawiać z uczniem na temat innego ucznia MOBBING
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECJACJA	pozytywna		mój zawód jest jak każdy inny
	negatywna		zastanowienie się nad swoim zachowaniem wyciągnąć odpowiednie wnioski

WZMOCNIENIE	ostrość		MOBBING
	sila		

Już w pierwszym odbiorze widoczna jest pewna nieporadność językowa nadawcy komunikatu. W liście przekazanym za pomocą e-dziennika wzburzony nadawca daje upust swoim negatywnym emocjom. Mniej istotne jest przestrzeganie norm poprawności językowej, ważniejsze wydaje się to, w jak sposób nadawca komunikuje swoje intencje i jak mogą być one odczytane przez odbiorcę. Istotne dla prowadzonej SFAD konstrukcje językowe są to w większości afektanty i aprecjacje, choć pojawia się także osąd personalny. Zawarta w liście OCENA ma jednoznacznie negatywne nacechowanie, trudno też odczytać w niej intencję negocjowania postaw. Należy tu podkreślić fakt komunikowania się za pośrednictwem dziennika elektronicznego, ponieważ jest on istotny ze względu na poziom oficjalności z góry wpisany w ten sposób podejmowania kontaktów między rodziną a szkołą. Z tej perspektywy warto rozpatrzyć użycie wielkiej litery. Zgodnie z konwencją ortograficzną nadawca stosuje wielką literę w zwrotach grzecznościowych. W liście, mimo innych uchybień w zapisie, konsekwentnie wyraz *Pani* i jego formy przypadków zależnych zapisano wielką literą. Wprowadzono ją także w zwrocie *Dyrekcja Szkoły* oraz w podpisie *Rodzice Przemka*. Nadawca respektuje reguły ortograficzne mówiące o użyciu wielkiej litery ze względów grzecznościowych.

O implikaturze konstrukcji składniowych, które niosą określone i niezmiennie znaczenia pisze w *Pragmatyce* Stephen C. Levinson (Levinson 2010: 190–192). Wydaje się, że przykładem takiej składniowej implikatury może być zastosowane w (P875) *zastanowić się nad swoim zachowaniem*. W *Słowniku frazeologicznym języka polskiego* nie odnotowano takiego frazeologizmu, lecz znaleźć można inne, stosunkowo bliskie znaczeniowo, połączenie *zastanowić się nad sobą* (SFJP 1989, t. 2: 780). Możliwe odczytanie odnosi się do nieprawidłowego postępowania, które należy przemyśleć i zmienić. Zatem można przypisać tej konstrukcji nie tylko wartość afektacji, ale też osądu. *Czas zastanowić się nad sobą* oznacza bowiem, że wypowiadający te słowa oczekuje nie tylko refleksji, ale też zmian w zachowaniu. Jest to wyraz ukrytej afektacji negatywnej i jednocześnie osąd personalny krytyczny. Analizowane zdanie jest wadliwe składniowo. Niejednoznacznie wskazano, kto powinien się *zastanowić nad swoim zachowaniem*. Kom-

petentny użytkownik języka bez trudności skoryguje błąd i odczyta adresata. Kolejne zdania wyjaśniają powód emocjonalnego listu. Autorka listu zarzuca odbiorcy, że lekceważąco wyraził się o zawodzie, który ona wykonuje. Ten fakt został połączony także z metodami wychowawczymi, którymi posługuje się mama chłopca. Afektacja wyrażona została poprzez zastosowanie pytania retorycznego *Pani uważa swój zawód za lepszy?* To jawny krytyczny afekt. Nadawca wyraził swoje emocje, uczucia za pomocą pytania retorycznego. Użyte przez mamę ucznia konstrukcje językowe są stanowcze i nie pozostawiają miejsca na dyskusję. Nadawca posługuje się zapożyczonym z języka angielskiego terminem *mobbing*, który w liście został zapisany wersalikami, co silnie wzmacnia przekaz. Mobbing to obraźliwe zachowanie poprzez mściwe, okrutne, złośliwe lub upokarzające usiłowanie zaszkodzenia jednostce lub grupie pracowników, którzy stają się przedmiotem psychicznego dręczenia. Początkowo termin ten odnosił się do nękanie pracownika w miejscu pracy. Często jest też mylony z dyskryminacją i w tym przypadku, jak się wydaje doszło do takiej pomyłki. Uczeń może być dyskryminowany, ale nie stosuje się w odniesieniu do niego mobbingu. W *Słowniku języka polskiego* znajduje się objaśnienie słowa *mobbing* – „stosowanie różnych form przemocy psychicznej w miejscu pracy” (<http://sjp.pwn.pl/szukaj/mobbing.html>, dostęp 15.08.2016). W prowadzonej SFAD nieistotne są naruszenia norm poprawnościowych, bardziej interesujące są konsekwencje komunikacyjne wynikające z zastosowanych środków językowych. *Mobbing* jest terminem stosunkowo nowym i użytkownicy języka stosują go intuicyjnie, odnosząc do wszelkich sytuacji wywierania nacisku i dyskryminowania ludzi. W analizowanym kontakcie komunikacyjnym jego zastosowanie, jakkolwiek niezgodne z podstawowym znaczeniem, ma silne oddziaływanie emocjonalne, zarówno ze względu na bliskie mu pojęcie dyskryminowania, jak i formę zapisu wyrażającą krzyk. Ładunek emocji, jaki w nim zawarto, z pewnością jest wysoki, a samo użycie tego terminu stanowi krytyczny osąd personalny.

Osąd wyrażony jednym słowem umieścić należy w poziomie interakcyjnym, a nie ideacyjnym (według Hallidaya). Nie chodzi bowiem o informowanie, lecz o budowanie OCENY, tworzenie relacji interpersonalnych. Osoba, która poddaje inną mobbingowi jest wartościowana negatywnie, zatem użycie słowa *mobbing* jest jednocześnie osądem tej osoby. Stąd też, zgodnie z zastosowaną pisownią, jest to najsilniejsze z występujących w liście określeń. Interesujące, że nadawca jednocześnie zarzuca stosowanie mobbingu, lecz ma też nadzieję, że nie będzie on stosowany. Wyrażenie tej nadziei stanowi również jedyną możliwość podjęcia dialogu, wejścia w negocjowanie postaw. Analizowany e-mail (P875) to przykład komunikacji w poszerzonym dyskursie szkolnym, która ujawnia jednoznacznie

negatywne emocje mamy ucznia. Stanowczy ton wypowiedzi najsilniej realizowany jest przez negatywny osąd, który wyrażony jest za pomocą różnych środków językowych.

Kolejny badany tekst w materiale oznaczony jest numerem (P910). Jest to odpowiedź nauczycielki na szczegółowo powyżej omówiony list (P875).

(P910)

N: Dziś odczytałam pani komunikat . Jestem bardzo zaskoczona, że w tak ostrych słowach pani mnie atakuje znając tylko wersję dziecka. Widzę, że wierzy pani we wszystko co przekazuje pani dziecko, które próbuje zrzucić winę za swoje niewłaściwe zachowanie na nauczyciela i straszy mnie swoją mamą. Interpretuje słowa wyjęte z kontekstu tak jak mu jest wygodnie, a pani mu we wszystko wierzy. Może warto przyjść i wyjaśnić tę kwestię osobiście. Nie sądzę, żebym w jakikolwiek sposób obraziła panią w rozmowie z Przemkiem. Proszę poszukać innych metod, aby wpłynąć na właściwe zachowanie syna, a nie obwiniając i oskarżając mnie. Przemek, jeśli tylko chce potrafi się właściwie zachować. Dał tego dowód na ostatniej lekcji j. angielskiego. Po lekcji podszedł i przeprosił mnie za swoje ostatnie zachowanie. Był miły i opanowany. I chyba o to chodzi, aby rodzic i nauczyciel współdziałał w wychowaniu dziecka, wpływał na jego właściwą postawę, a jest to długi i mozolny proces. To od pani konsekwencji w wychowaniu zależy na jakiego człowieka wyrosnie.

[16]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	jestem zaskoczona ostre słowa atakuje straszy mnie swoją mamą
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	od pani konsekwencji w wychowaniu dziecka
		krytyka	atakuje wierzy pani we wszystko, co przekazuje pani dziecko
	moralny	pochwała	rodzic i nauczyciel współdziałał w wychowaniu dziecka
		potępienie	

APRECJACJA	pozytywna		wyjaśnić <u>osobiście</u> właściwe zachowanie syna właściwie zachować miły i opanowany właściwą postawę długi i mozolny proces na jakiego człowieka wyrośnie
	negatywna		ostrych słowach niewłaściwe zachowanie słowa wyjęte z kontekstu
WZMOCNIENIE	ostrość		wyjaśnić <u>osobiście</u>
	siła		jestem <u>bardzo</u> zaskoczona

SFAD ujawnia zastosowanie jednego z modeli (wzmocnienie II typu, siły) wzmacniania siły komunikatu. Relacyjna i aprecjacyjna konstrukcja *jestem bardzo zaskoczona* zapowiada typ emocji, które towarzyszą nadawcy. Środkiem o silnym ładunku emocjonalnym okazała się konstrukcja *ostre słowa*, klasyfikowana jako aprecjacja negatywna. Jest to przykład wzmacniania określeń, które z natury są niestopniowalne. Ten typ stopniowania nazywamy ostrością terminu. Granice między klasyfikacją a intensyfikacją są uwarunkowane zakresem specjalistyczności terminu (Martin, Rose 2013: 46). Metafory jako element komunikacji pojawiają się we wszystkich typach dyskursu, także w analizowanym poszerzonym dyskursie szkolnym. *Ostre słowa* to metafora, która funkcjonuje zarówno w stylu artystycznym, jak i w codziennym języku potocznym. Aprecjacja została użyta w odniesieniu do całego listu, nie zaś konkretnego zwrotu lub fragmentu tekstu. Potwierdza to użyty przez nadawcę predykat *atakuję*, który jest jednocześnie afektantem i osądem. Użycie słowa, które zawiera w sobie wyraźne wartościowanie, ma dużą siłę komunikacyjną. Oba elementy słowne *ostre słowa* i *atakuję* są silne, a więc negocjowanie postaw między uczestnikami komunikacji przebiega dynamicznie (Martin, Rose 2013: 49). W przypadku użytej metafory wyostrzenie wynika z jej znaczenia, zatem nie z komponentów ją budujących, a właśnie znaczenia metafo-

rycznego zastosowanego związku frazeologicznego. W *Słowniku frazeologicznym języka polskiego* odnotowano związek *ostre słowa* (SFJP 1989, t. 2: 144) w rejestrze licznych możliwych połączeń z wyrazem *słowo*. To jest potoczna metafora synestezyjna. W *Słowniku języka polskiego* znajduje się definicja przenośnego znaczenia słowa *ostry*, która brzmi „zawierający, wyrażający naganę, krytykę, nieprzychylny stosunek do kogoś lub czegoś; karcący, opryskliwy, niegrzeczny” oraz przykłady: *Ostry ton. Ostre słowa. Ostra krytyka, ocena* (SJP 1988, t. 2: 558). To wielofunkcyjne użycie pozwala odwołać się do kategorii osądu. Formułowanie czegoś w *ostrych słowach* oznacza przyganę, wartościuje negatywnie i na skali możliwych określeń tego typu jest stosunkowo wyraziste. OCENA pojawia się zatem w dwojaki perspektywie, bowiem z jednej strony pisząca te słowa nauczycielka daje wyraz odczytanej OCENIE, z drugiej jednak formułuje własny system znaczeń interpersonalnych. W powyższym rejestrze jest on uwidoczniiony w czterech poniższych fragmentach listu.

jestem zaskoczona	AF jawny negatywny	→ nauczycielka
w ostrych słowach	AF jawny negatywny	→ mama chłopca
atakuję	AF jawny negatywny OS personalny krytyczny	→ mama chłopca
zrzucić winę	OS	→ chłopiec

W tym fragmencie listu zawarte są środki językowe budujące negatywne wartościowanie OCENY, zgodne z tym, jak odczytała ją nauczycielka z listu (P875). Jednocześnie, na co należy zwrócić uwagę, nie używa ona określeń zastosowanych przez mamę chłopca. Tekst (P910) wydaje się mniej emocjonalny niż poprzednio analizowany. Wyraźne przełamanie i otwarcie postawy negocjacyjnej następuje w zdaniu zawierającym konstrukcję językową zachęcającą do nawiązania współpracy, innego sposobu negocjowania, co wyraża się w: *warto przyjść (apel) wyjaśnić osobiście* (AP pozytywna). Uwagę zwraca określenie *osobiście*. To kluczowa aprecjacja pozytywna dla budowania nowej jakości w prowadzonej komunikacji. Nie ma charakteru konfrontacyjnego, lecz zachęca do spotkania i dialogu. Przedmiotem obu listów jest przekazywana przez dziecko relacja z sytuacji szkolnej, którą nauczycielka oceniła jako nieprawdziwą. Rozmowa osobiście, zdaniem nauczycielki, pozwoli wyjaśnić wątpliwości dotyczące problemowego zagadnienia. Okazuje się, że kontakt listowny bywa niewystarczający, by dojść do porozumienia.

E-mail charakteryzuje asynchroniczność, co daje możliwość wypracowania komunikatu najlepiej realizującego założony cel. Alina Naruszewicz-Duchlińska (2011: 70) podaje, że asynchroniczność powoduje minimalizację kontekstu pozajęzykowego. W przywołanym materiale badawczym ujawnia się wpływ licznych uwarunkowań wynikających z typu dyskursu,

podejmowanej tematyki i stawianego celu. Użycie konkretnych form i konstrukcji językowych wynika z kontekstu. Jawnym tego przykładem jest zamieszczony na końcu listu związek wyrazowy *co z niego wyrośnie* (SFJP t. 2: 682 – „jaki, kim będziesz w przyszłości”), który bywa stosowany w odniesieniu do dzieci lub młodzieży i nie jest obojętny emocjonalnie. Można przyjąć nawet, że jest to jeden z charakterystycznych dla dyskursu edukacyjnego związków językowych, w tym kontekście zaklasyfikowany do aprecjacji pozytywnych.

Nauczycielka ocenia konkretne zachowanie chłopca. Stosuje aprecjacje wartościujące dodatnio. W liście umieszczono zdanie ujawniające poglądy nauczycielki na zakres współpracy między domem a szkołą i będący podstawą sukcesu szkolnego konkretnego dziecka. *I chyba o to chodzi, aby rodzic i nauczyciel współdziałał w wychowaniu dziecka, wpływał na jego właściwą postawę, a jest to długi i mozolny proces.* To jest osąd moralny i jednocześnie pochwała, bowiem odnosi się do zadań rodziny i szkoły. Jednocześnie jest to wyraźna zachęta do konstruktywnej współpracy, ujawniająca wysoki poziom zrozumienia piszącej N dla złożonego procesu kształtowania się charakteru dziecka.

Nauczycielka tonuje emocje wywołane opowiadaniem dziecka i podkreśla wyjątkową rolę matki w procesie kształtowania się osobowości młodego człowieka. *To od pani konsekwencji w wychowaniu zależy, na jakiego człowieka wyrośnie.* Jest to osąd personalny wyrażający podziw. Został umieszczony w końcowej części listu, w której wyrażane są emocje pozytywne. Pisząca list nauczycielka buduje OCENĘ, stosując językowe środki negocjowania postaw mniej emocjonalnie niż mama dziecka. Nie lekceważy swojego rozmówcy. Co interesujące, nie nawiązuje bezpośrednio do zarzutu, jaki jej został postawiony, czyli deprecjonowania osoby ze względu na wykonywany zawód, lecz używa stwierdzeń ogólnych: *Nie sądzę, żebym w jakikolwiek sposób obraziła panią w rozmowie z Przemkiem.*

Staranny dobór słów, takt i zrozumienie dla powagi zarzutu oraz dążność do podjęcia rozmowy wyjaśniającej pozwalają umieścić ten przykład wysoko na skali OCENY, a w szczególności docenić sposób prowadzenia dialogu, kompetencje pedagogiczne i komunikacyjne autorki listu (P910).

Kolejny komunikat poddany SFAD jest przykładem wyrażonego nie wprost apelu o pomoc w opiece nad synem.

(P917)

R: Dziękuję za informację. Niestety nie będę mogła być w szkole w godzinach Pani pracy bo ostatnio nie mam możliwości zwalniania się z pracy. Prosiłabym o kontakt właśnie przez dziennik. Widzę że oceny Bartka z polskiego są mizerne. Prace domowe to kłopot bo on najczęściej twierdzi że nie ma nic zadane. Podobno ostatnią 1 za krótką wypowiedź można poprawić. Proszę o informację. Inne przedmioty postaram się dopracować. Faktycznie mam problem ostatnio z Bartkiem. Jego ojciec wyprowadza

się z Olsztyna i on strasznie to przeżywa. Do tej pory mógł go odwiedzać po lekcjach, w każdej chwili. Teraz twierdzi że tata go już nie chce. Pracuję nad nim ale to trudna sprawa. Pozdrawiam, Lidia X

[17]

AFEKT	jawni	pozytywny	
		negatywny	problem z Bartkiem strasznie to przeżywa
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	postaram się dopracować prace domowe to kłopot pracuję nad nim
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	
	moralny	pochwała	prosiłabym o kontakt właśnie przez dziennik
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		
	negatywna		oceny mizerne prace domowe to kłopot trudna sprawa

Analizowany e-mail (P917) jest jednym z wielu podobnych listów, jakie znajdują się w zgromadzonym materiale badawczym. Jest to odpowiedź na informację o braku postępów w nauce, który ujawnia się niskimi notami szkolnymi. Analiza SFAD ujawni, jak kształtowana jest OCENA w badanych kontakcie komunikacyjnym.

Mama chłopca informuje, że nie może przyjść do szkoły w godzinach wskazanych przez nauczycielkę i proponuje kontakt przez e-dziennik – *prosiłabym o kontakt przez dziennik*. To osąd moralny, czyli dotyczący instytucji. Niewątpliwie dla osoby, która nie może zwolnić się z pracy, nowy kanał kontaktu jest wart docenienia. Mama zaniepokojona wynikami syna, posługuje się aprecjacją negatywną *mizerne oceny*. Jest to także wy-

raz negatywnego afektu ukrytego. Rodzice pragną sukcesów swojego dziecka, tymczasem Bartek – z opisywanego listu – ma słabe wyniki w nauce. Według *Słownika języka polskiego* (SJP, t. 2: 188) *mizerny* oznacza „liczy, nędzny marny, mało warty, godny litości”. Przymiotnik ten połączony z rzeczownikiem nadaje mu wartość negatywną. Na osi mocy określeń przymiotnikowych zajmuje wysokie miejsce w grupie wyrazów wartościujących negatywnie. Służy wyrazistemu i sugestywnemu wyrażeniu oceny ludzi i przedmiotów. Szkolne prace domowe syna są kłopotem mamy. Pyta ona o informacje związane z warunkami poprawienia oceny niedostatecznej. Uwagę zwraca użycie w ukrytym afekcie negatywnym wyrażonym czasownikiem *postaram się* formy pierwszej osoby. Łatwo dostrzec, że mama chłopca przyjmuje na siebie odpowiedzialność za postępy w nauce syna. Analizowany przykład potwierdza istniejące wśród rodziców przeświadczenie, że to oni powinni podjąć działania służące podnoszeniu wyników szkolnych. Ukryta, niejawna intencja usprawiedliwiania dziecka i przyjmowania na siebie jego obowiązków jest widoczna w strukturze gramatycznej użytych słów – forma pierwszej osoby czasownika. Kolejne zdania potwierdzają, że dziecko znajduje się w niełatwej sytuacji życiowej. Mama wprost określa, że ma problem z synem. Jej emocje ujawniają się w afektach ukrytych *prace domowe to kłopot, pracuję nad nim*. W ostatnim zdaniu po raz kolejny uwidacznia się jej postawa, bowiem ponownie używa czasownika pierwszoosobowego *pracuję* i, co interesujące, łączy go z frazą nominalną *nad nim*. Struktura językowa komunikatu ujawnia, w jaki sposób mama pojmuje swoją rolę w relacji z dzieckiem. Podobną postawę przedstawiono w analizowanym wcześniej liście (P614). W tym przypadku jednak rodzice włączają córkę do starań o poprawę ocen, co widoczne jest w formie liczby mnogiej używanych czasowników.

Forma gramatyczna używanych wyrazów dostarcza informacji o nadawcy komunikatu. Istotne w dyskursie są nie tylko relewantne wybory leksykalne, ale też posługiwanie się gramatyką użytych wyrazów. Prawdopodobnie proces ten odbywa się na ogół poza świadomością nadawcy wypowiedzi, jednak wnikliwemu odbiorcy dostarcza dodatkowych informacji pozwalających poszerzyć kontekst rozumienia odbieranych informacji. Choć i odbiór nie zawsze ma cechy w pełni uświadomionej, starannej analizy. Dlatego tak ważne okazuje się negocjowanie postaw, formułowanie OCENY o charakterze otwartym, pozostawianie marginesu na ciągłe interpretowanie znaczeń interpersonalnych.

SFAD listu (P917) ujawnia, że forma językowa komunikatu zawiera informacje intencjonalnie przekazywane przez nadawcę, ale też niesie ukryte w gramatyce dodatkowe treści, które są nieświadomie umieszczane w przekazywanym tekście.

List (P921) jest odpowiedzią na (P917), a jego analiza pokazuje, w jaki sposób otwarcie na dialog może być podjęte przez rozmówcę.

(P921)

N: Pani Lidio, jeżeli chodzi o spotkania, to ja mogę się dostosować. Najczęściej jest tak, że umawiam się z rodzicami po południu. Na razie możemy się kontaktować telefonicznie lub przez dziennik, gdyż wie Pani o nieobecnościach i ocenach Bartka. Przykro mi, że Bartek przechodzi trudny czas, ale mam nadzieję, że zmieni myślenie i upora się z kłopotami. Ważne jest więc teraz, żeby nie doszły mu jedszce szkolne problemy. Tak, ocenę z pracy domowej może poprawić, jeżeli oczywiście będzie chciał. Pozdrawiam.
Beata X

[18]

AFEKT	jawny	pozytywny	upora się z kłopotami jeżeli oczywiście będzie chciał
		negatywny	przykro mi
	ukryty	pozytywny	ważne jest, żeby nie doszły (...) problemy
		negatywny	
OSAD	personalny	podziw	
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECJACJA	pozytywna		ja mogę się dostosować możemy się kontaktować telefonicznie lub przez dziennik
	negatywna		trudny czas
WZMOCNIENIE	ostrość		ważne jest, żeby nie doszły (...) problemy
	siła		

Analizowany e-mail jest przykładem OCENY, w której zastosowano w pełni komunikatywne odpowiedzi nauczyciela na list rodziców. Autorka ujawnia w nim empatyczne podejście do trudności dziecka i skupia się na relacjach z nim, a nie z korespondującą mamą. Dlatego pojawiają się jawne afekty pozytywne *upora się z kłopotami, jeżeli oczywiście będzie chciał*. Początkowe zdania potwierdzają aprecjacjami pozytywnymi *ja mogę się dostosować, możemy kontaktować się telefonicznie lub przez dziennik* możliwość dogodnego dla rodziców kontaktowania się. Tekst pozbawiony jest silnych negatywnych emocji, a jedyna afektacja negatywna *niestety* związana jest z wyrażeniem własnych odczuć wywołanych sytuacją dziecka.

Wybrany przykład korespondencji potwierdza, że skuteczność komunikacji między szkołą a rodziną jest większa, gdy ogranicza się emocjonalność wypowiedzi, a akcentuje rzeczowość.

Kolejny poddany analizie list (P1127) jest zapisem pełnym emocjonalnych sygnałów wyrażonych w inny sposób niż dotychczas opisywane. E-mail jest odpowiedzią na komunikat wysłany przez szkołę w sprawie niezadowolających wyników w nauce, które mogą skutkować poważnymi konsekwencjami w zakresie oceny niedostatecznej na koniec roku szkolnego. Zastanawiające jest, że list jest w całości oceną postawy nauczycielki i brakiem refleksji nad własną postawą rodziców.

(P1127)

R: Dzień dobry ! Dziękuję Pani za informację, nie wiedziałam że są tego typu problemy z Igorem. Żałuję że wcześniej mi Pani tego nie zgłosiła, moglibyśmy wcześniej zareagować. W tej chwili jest już praktycznie koniec roku. Mnie również martwi, że nauczyciel, który zauważa takie niepokojące sytuacje nie zgłasza tego rodzicom. Oczywiście porozmawiamy z Igorem, niestety nie wiem jak tak długi materiał mógłby uzupełnić w zeszytcie. Naprawdę szkoda że Pani tego nie zgłosiła wcześniej. Niestety będę musiała to zgłosić do dyrekcji, że zaobserwowała Pani takie sytuacje a nas rodziców Pani nie poinformowała lecz dopiero dwa tygodnie przed ostatecznym wystawieniem ocen. Nie mniej jednak mimo wszystko dziękuję, że wogóle zdecydowała się Pani na poinformowanie o sytuacji, która nas również bardzo niepokoi. Pozdrawiam Małgorzata X

[19]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	żałuję, że pani wcześniej nie zgłosiła martwi mnie
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	niemniej jednak, mimo wszystko dziękuję

OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	nauczyciel, który zauważa takie niepokojące sytuacje, nie zgłasza tego rodzicom niestety będą musiała zgłosić to do dyrekcji
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		
	negatywna		tego typu problemy naprawdę szkoda
WZMOCNIENIE	ostrość		<u>niestety</u> będą musiała zgłosić to do dyrekcji naprawdę szkoda
	sila		niemniej jednak, mimo wszystko dziękuję

Pisząca ten list mama postawiła siebie w niejednoznacznej pozycji, ni to osoby pokrzywdzonej, ni to kogoś zasmuczonego. Jednocześnie autorka listu grozi niejasnymi konsekwencjami, choć z powodu klamrowo użytego *dziękuję* jest wdzięczna. Tekst jednak jest jednoznacznie wartościujący negatywnie, bowiem przeważają w nim środki językowe o negatywnym wyrazie. Zastosowane aprecjacje *tego typu problemy, naprawdę szkoda* są jawnie negatywne. Dwukrotnie można wskazać jawny negatywny afekt *żałuję, martwi mnie*. Zastosowany osąd personalny wyraża krytykę nauczycielki – *nauczyciel, który zauważa takie niepokojące sytuacje, nie zgłasza tego rodzicom; niestety będą musiała zgłosić to do dyrekcji*.

W konstrukcji *niestety będą musiała zgłosić to dyrekcji*, zastosowano intensyfikatory ogólny I typu, a więc wzmocnienie wynikające z semantyki użytego zwrotu. W tym jednak przypadku intensyfikacja użytego środka językowego związana jest raczej z całym zwrotem, który podkreśla, że nadawca czuje się zmuszony, a więc robi to poniekąd wbrew sobie, by „przewinę” zgłosić zwierzchnikom nauczycielki. Tekst w całości wywiera negatywne wrażenie, tym bardziej że aż nadto widoczna jest w nim redun-

dancja. Nadmiarowość charakterystyczna jest raczej dla języka mówionego, używanego w bezpośrednim kontakcie słownym, zatem analizowany e-mail sprawia wrażenie zapisu takiego właśnie kontaktu. List (P1127) zawiera OCENĘ niepozostawiającą wiele miejsca do negocjacji. To przykład formułowania oceny pracy nauczyciela z pełnym pominięciem mechanizmów rzeczywistej współpracy szkoły i domu.

Redundancja jest zjawiskiem obecnym w dyskursie szkolnym i poddawana już była językoznawczej naukowej refleksji (Rittel 2008; Makarewicz 2011a). A w badanym tekście znajdujemy nadmiarowość informacyjną wyrażoną różnymi środkami językowymi. Nadawca powraca kilkakrotnie do faktu niepowiadomienia rodziców o niskich wynikach w nauce i stawia to jako zarzut niedopełnienia obowiązków. Redundantna jest zatem informacja powtarzana w całości, nie zaś pojedyncze słowa bądź konstrukcje składniowe. Powtarza się czasownik *nie powiadomiła*, ale to powtórzenie choć jawnie redundantne, jest celowe, bo stanowi zarzut niedopełnienia obowiązków. Narusza to jednoznacznie maksymy ilości i relacji Grice'a (http://czytelnia.pwn.pl/psychologia_poznawcza/maksymy.php, dostęp: 31.07.2017).

Analizowane tu opisy są niejednorodne i wynikają z charakteru materiału badawczego (e-maile to zaledwie fragment liczącego w całości około 65 tys. wyrazów korpusu badawczego tekstów zapisanych). Zaprezentowane refleksje służą zatem ukazaniu kontekstowej złożoności badanych listów. Ich struktura językowa postrzegana z perspektywy funkcjonalności wybranych do analizy konstrukcji językowych dostarcza informacji dla szeroko rozumianej analizy poszerzonego dyskursu szkolnego.



5. Rozmowa prowadzona podczas wywiadówki _

5.1. Kilka uwag o polszczyźnie poszerzonego dyskursu szkolnego

Język poszerzonego dyskursu szkolnego zasadniczo nie odbiega od polszczyzny, jaką posługują się Polacy w codziennej komunikacji. Wydaje się jednak, że pewne elementy warte są zaakcentowania, bowiem szczegółowy opis komunikacji w tym typie dyskursu wymaga umieszczenia go na wyraźnie zarysowanym tle istniejącego już stanu badań naukowego.

W końcu lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w badaniach prowadzonych nad *potocznością* (Warchala 1991; Żydek-Bednarczuk 1994) autorzy mocno akcentowali dialogowość. Język w komunikacji zakłada wszak istnienie wspólnych referencji, wspólnych intencji, które wynikają z uobecnienia sytuacyjnego tych samych elementów rzeczywistości. Istotna jest rola czynników retorycznych, bowiem one nawiązują do wiedzy wspólnej, jak również do wspólnych odniesień, które pozwalają stosować wymagany społecznie typ dyskursu. To właśnie interakcyjność i sytuacyjność budują każdy typ dyskursu, a zatem także poszerzony dyskurs szkolny.

Język mówiony jest niesformalizowaną odmianą narzędzia komunikacji, ponieważ wypowiedzi w nim formułowane są w znacznym stopniu nieplanowane, spontaniczne, niekomponowane. Ich kształt uzależniony jest od sytuacji komunikacyjnej, poziomu sprawności językowej użytkowników języka, ogólnego umocowania kulturowego rozmówców. Komunikacja codzienna odbywa się zazwyczaj w stylu potocznym. Język potoczny pozwala sięgać do stereotypów utrwalonych w językowym obrazie świata. W nim też najpełniej uruchamia się wiedza zdroworozsądkowa.

W badaniach nad językiem polskim obserwuje się dwojakie podejście do potoczności. Po pierwsze, była ona nacechowana negatywnie i opisywana w ujęciu leksykalno-stylistycznym jako gorsza, niestaranna odmiana polszczyzny. To było wąskie stanowisko badawcze, w którym akcentowano negatywną ekspresywność odmiany mówionej języka ogólnego. Po drugie, w ujęciu antropologiczno-kulturowym język potoczny stanowi tzw. centrum

stylowe współczesnej polszczyzny (Skudrzyk, Warchała 2013: 36). Argumentem za takim podejściem jest fakt, że jest to styl przyswajany jako pierwszy w procesie nabywania języka. Jest to także rejestr podstawowych słów używanych w sytuacjach związanych z elementarnymi potrzebami człowieka. Trzeba jednak przypomnieć, że w antropologiczno-językowym ujęciu stylu nie stanowi on jedynie rezerwuaru słów, lecz jest rezultatem wyboru i doboru środków językowych, zdaniem użytkownika relevantnych w konkretnym użyciu (Sperber, Wilson 2011: 167–238). To swoista semantyczna organizacja słownictwa. Utrwalone są w nim podstawowe struktury myślowe wykorzystywane w procesach nazywania świata otaczającego i wchodzenia w podstawową komunikację interpersonalną. To całe zaplecze światopoglądowe i aksjologiczne leżące u podstaw języka. Rozpoznanie stylu wypowiedzi jest kluczem do jej interpretacji (Bartmiński 2003b: 159). Sytuacja komunikacyjna, w której znajdują się uczestnicy poszerzonego dyskursu szkolnego, tradycyjnie wymagałaby stylu oficjalnego. Takim stylem mogliby posługiwać się nauczyciele, ponieważ są w pewnym sensie urzędnikami, przedstawicielami państwa finansującego edukację. Oficjalność istniała w szkołach dawnego systemu politycznego, jednak po roku 1989 zaszły ogromne zmiany (Rypel 2012). Ujawniły się one także w sposobach komunikowania się ludzi zaangażowanych w nauczanie. Dawniej, w czasach PRL oficjalność związana była z indoktrynacją, o czym tak pisze Jerzy Bartmiński:

Zdominowanie życia zbiorowego przez wszechwładne i wszechobecne instytucje pozostające pod scentralizowaną ideologią umożliwiło wprowadzenie monopolu informacyjnego i znaczne ujednoczenie środków wyrazu. Wyrażeniom językowym przydano sankcję formuł interpretujących rzeczywistość na zasadzie wyłączności, bezalternatywnie (Bartmiński 2003b: 160).

Szkoła była także tym miejscem, w którym posługiwano się stylem oficjalnym. Współcześnie jest to mniej widoczne, choć spotkania dyrekcji szkoły z rodzicami nadal noszą znamiona oficjalności. Jednak większość rozmów *face-to-face* prowadzonych w poszerzonym dyskursie szkolnym odbywa się w stylu potocznym. W mowie bowiem dominuje potoczność, która umieszczana jest w opozycji do naukowości lub oficjalności. Potoczność stanowi bazę dla innych odmian języka. Style wyspecjalizowane – takie jak styl naukowy czy urzędowy – określane są w stosunku do centralnej odmiany potocznej. Przyjmuje się, że odmiana potoczna jest stosowana powszechnie, a owa powszechność powoduje, że staje się ona elementem integrującym użytkowników języka.

W poszerzonym dyskursie szkolnym to styl potoczny jest dominujący. Jakkolwiek typ kontaktu osadzony w ramach oficjalnej relacji między domem rodzinnym a instytucją oświatową skłania raczej do oficjalności, to

trudno ją dostrzec w badanych tekstach rozmowy prowadzonej *face-to-face*. Kontakt językowy uznajemy za oficjalny, gdy nadawca i odbiorca występują w roli reprezentantów jakichś grup lub organizacji, nie zaś osób prywatnych. Następstwem tego faktu jest zachowanie dystansu między uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego. Konsekwencją tego jest wybór określonych środków językowych, charakterystycznych dla sytuacji oficjalnych.

Nie są to jednak kwestie jednoznaczne, bowiem w rozmowach podczas wywiadówki kontakt oficjalny przeradza się często w indywidualny. W tak określonym kontakcie zarówno status, jak i role podlegają ciągłej negocjacji. Interakcja realizowana jest w pewnym typie wzorca, ale poziom relacji – bliskości lub obcości – może się kształtować za każdym razem odmiennie. W większości typowych spotkań dialogowych nauczyciela z rodzicami ucznia nie ma potrzeby ponownego negocjowania postaw. Raz określone pozostają trwale i obie uczestniczące w rozmowie strony znają swoją rolę, posługując się odpowiednio dobranymi środkami językowymi. Negocjowanie towarzyszy sytuacji, w której status zostaje zachwiany, a wybór roli podlega filtracji stosownej do zamierzonych celów. W sytuacji zwykłej rozmowy mamy do czynienia z układem minimalnych oczekiwań normatywnych (Warchała 2003: 121) i jest to podstawa każdej układy dialogowego. W sytuacji konfliktowej lub drażliwej układ ten ulega rozchwianiu. W badanym typie dyskursu rozmowa *face-to-face* może być prowadzona w postawie znacznego zaangażowania emocjonalnego, co istotnie wpływa na jej kształt językowy. Oficjalność wynikająca z instytucjonalnie określonych kontaktów szkoła – dom rodzinny dziecka schodzi na plan dalszy, na pierwszy natomiast wysuwa się osiągnięcie założonego celu.

Z perspektywy uczestników rozmowy wybór stylu, w jakim się porozumiewają, wydaje się w pełni uświadomiony. Oficjalność wynika z kryteriów socjolingwistycznych, choć trudno jednakże wyznaczyć sztywną granicę między tym, co oficjalne, a tym, co potoczne. Właściwie przyjąć wypada, że zależy to od wycucia językowego użytkowników języka. W odniesieniu do poszerzonego dyskursu szkolnego, a więc rozmowy nauczyciela z rodzicami ucznia, można zaobserwować poszerzającą się strefę potoczności. Tam, gdzie dawniej wypowiedzi nauczycieli analizowane w perspektywie zarówno fonetyki, leksyki i składni, jak i etykiety językowej pozwalały jednoznacznie umieszczać je w odmianie oficjalnej, to dziś już takiej jednoznacznej opinii nie można formułować. Poszerza się strefa potoczności wynikająca z przemian społecznych i obyczajowych. Warto podkreślić, że spostrzeżenia takie nie mają charakteru wartościującego, są jedynie rejestracją obserwowanej rzeczywistości językowej. Badania języka w użyciu, a więc dyskursywność z natury rzeczy wymaga dostrzegania procesualności zjawisk. W języku dyskursu widoczne są zmiany społeczne, którym wszyscy

podlegamy. Jest to demokratyzacja relacji ludzkich, tworzenie się zupełnie nowych relacji między pojedynczymi ludźmi i grupami społecznymi (Warchala 2003: 131–138). Ta tendencja widoczna jest także w poszerzonym dyskursie szkolnym, zauważalna jako dążność do skracania dystansu, którą stosują w wypowiedziach nauczyciele i rodzice uczniów. Wyraźnie rysuje się także dążność do ograniczania tytułatury. W miejsce oficjalnego i uniwersalnego *proszę pani* wprowadzono bezpośredni zwrot do nauczyciela z użyciem imienia, stosowano także imię w zdrobniałej formie językowej.

Nauczyciele mogą posługiwać się określeniami fachowymi, co jest pewną barierą w komunikacji. Warto jednak podkreślić, że na ogół posługują się językiem powszechnie zrozumiałym, unikają profesjonalizmów, starają się budować poczucie zaufania, a nawet pewnej bliskości. Nauczyciele są także rodzicami i dlatego stosownie do pełnionej roli (nauczyciela prowadzącego zebranie w szkole lub w innej sytuacji jednego z rodziców) posługują się odpowiednim stylem komunikacyjnym. Wydaje się, że występowanie w wymiennie w obu rolach sprzyja postawie empatycznej. Sprawność komunikacyjna rozmówców związana jest także z ich dyspozycjami psychologicznymi. Każda wypowiedź funkcjonuje na poziomie treści i poziomie relacji. Między nimi zachodzi relatywna niezależność. O sposobach budowania relacji międzyosobowych pisze Małgorzata Kita (2007), przywołując pojęcie *relacjonemów*. Według autorki sprawdzają się one do czterech wymiarów:

- relacja pozioma, czyli oś dystansu,
- relacja pionowa, czyli oś dominacji lub system rang,
- relacja dotycząca postaw dyskursywnych, czyli postaw konfliktowej i konsensualnej,
- relacja bliskości (Kita 2007: 39).

Ostatnia z wymienionych relacji związana jest z kategorią przestrzeni, którą M. Kita rozumie szeroko i odnosi ją do przestrzeni fizycznej, społecznej, psychicznej. Ten kierunek badań nad komunikacją znacznie odbiega od metodologii systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu, jednak ma z nią kilka cech wspólnych. Między innymi dostrzega się w nim znaczenie relewancji w procesie formułowania się komunikatu. Aspekt przestrzeni wiązać można z wyborem stylu, potoczność z bliskością, oficjalność z dystansem. Jednoznaczne wiązanie form adresatywnych, tzn. formy 2 osoby liczby pojedynczej ze stylem potocznym i relacją bliskości wydaje się znacznym uproszczeniem. M. Kita dostrzega wagę układu hierarchicznego, wiążąc go z kontekstem instytucjonalnym. *Taksemy* pozwalają obserwować zależność świadomości pełnionej roli społecznej w procesie wyboru stylu językowego w komunikacji. Funkcja relacyjna jest jedną z ważniejszych przyczyn wyboru stylu potocznego w komunikacji niewymagającej stylu specjalistycznego.

W rozmowach nauczyciela z rodzicami pojawia leksyka charakterystyczna dla języka młodzieżowego. Są to nie tylko nazwy stopni szkolnych, np.: *dwója*, ale też skrótowce typowe dla komunikacji prowadzonej w sieci telefonii komórkowej (SMS) np.: *spoko*. Swoboda językowa przejawia się też w konstrukcjach potocznych o charakterze powszechnie czytelnej groźby typu *ja mu dam!* To jeszcze jedna cecha pozwalająca uznać, że w poszerzonym dyskursie szkolnym rozmowa prowadzona jest w odmianie stylowej nazywanej potoczną.

5.2. SFAD rozmowy nauczyciela z rodzicami ucznia

Jakkolwiek twórcy SFAD wykorzystywali tę metodologię do analizowania tekstów literackich, to jest ona przydatna także do analizy rozmów prowadzonych w świecie rzeczywistym. Z powodu uwzględnienia zarówno struktury języka, jak i zmiennych kontekstowych metodologia ta wydaje się najodpowiedniejsza w odniesieniu do postawionego celu w prezentowanej pracy. OCENA to pojęcie, które stosuje się do systemu znaczeń interpersonalnych, w tym do rodzajów wartościowania postaw negocjowanych w dialogu, a także siły emocji zawartych w poszczególnych słowach i konstrukcjach słownych. W SFAD możliwa jest także obserwacja tego, w jaki sposób sami uczestnicy rozmowy stają się elementem znaczącym w procesie uzgadniania postaw.

Na potrzeby tej pracy przyjęto pewne skróty literowe (AP, AF, OS, RE), które stosowane są wymiennie z pełną nazwą analizowanych typów postaw. Są one wyrażone przez rozmaite środki językowe i wzmacniane dodatkowo przez modyfikatory I (semantyczne) – wzmocnienie ostrości i II typu (odrębne środki leksykalne) – wzmocnienie siły.

W SFAD możliwe staje się opisanie sposobu budowania rozmowy w kontakcie bezpośrednim, podczas rozmów prowadzonych w określonych warunkach przestrzeni dialogowej. O wypełnianiu ról społecznych, w tym ról zawodowych, wspomniano w rozdziałach początkowych, odwołując się do teorii Erwinga Goffmana (1981). Dla badań prowadzonych nad poszerzonym dyskursem szkolnym istotne są różne uwarunkowania kontekstowe. Interesujące jest spojrzenie na socjo-*deixis* badanego typu dyskursu. Kategoriami *deixis* są osoba, czas i miejsce komunikacji. Okazjonalność czasu związana jest z zastosowanymi określeniami, które bądź to nazywają kontekst czasu wprost, np. *wczoraj*, *jutro*, *we wtorek*, bądź odsyłają uczestnika komunikacji do informacji zakodowanych w obecnych w komunikacie formach gramatycznych. Są to dla przykładu formy czasu czasowników właściwych. Okazjonalność miejsca określona jest typem dyskursu, czyli w bada-

nym materiale językowym wyznacznikami *poszerzonego dyskursu szkolnego*. Kontekstowe uwarunkowania badanego materiału językowego są istotne ze względu na sposób prowadzonego opisu i refleksji nad nim. W literaturze przedmiotu podejmowano problematykę socjo-*deixis* w związku z komunikowaniem się rodziców z nauczycielami w szkołach rosyjskiego miasta Perm (Makarewicz 2013b). W badaniach prezentowanych w tej książce istotne są zmienne obecne w sytuacji i przestrzeni komunikacyjnej oraz w samych uczestnikach dyskursu, jednak nie wszystkie one poddają się pełnemu rejestrowaniu, bo w przypadku nagrania dźwiękowego wiele zmiennych umyka uwadze badacza. Szczegółowy i pełny opis kontekstu komunikacyjnego jest niemożliwy do zrealizowania, tak ze względu na ulotność niektórych zmiennych, jak również trudną do wyznaczania granicę między obiektywizmem a subiektywizmem. We współczesnym paradygmacie badań naukowych pozytywistyczne podejście do nauki, a więc dążące do pełnego obiektywizmu, jest niemożliwe do zrealizowania. Mnogość zmiennych kontekstowych prowadzi ku drobiazgowości utrudniającej formułowanie wniosków ogólnych.

W rozdziale 5 zostanie przedstawiona charakterystyka i SFAD wybranych fragmentów zgromadzonego dźwiękowego materiału badawczego. Wybór przykładów został podyktowany dążnością do zaprezentowania możliwie różnorodnych sytuacji komunikacyjnych i związanych z tym różnych środków językowych, jakimi posługiwali się rozmówcy.

Nagrania w szkole poprzedzała część informacyjna prezentująca formułę i cel prowadzonych badań. Nie zawsze ten fragment rozmowy był rejestrowany w nagraniu. Uczestniczące w programie badawczym nauczycielki formułowały tę informację w zróżnicowany, choć zbliżony sposób. Dyktafon włączano po uzyskaniu zgody wszystkich obecnych na sali osób. Oto przykład ilustrujący tę procedurę.

(1)

N: Pytam się, tak żeby było nagrane, czy państwo wyrażacie zgodę i zaraz wyjaśnię dlaczego. Najpierw mam wyjaśnić dlaczego. Jest... Pani Makarewicz prowadzi badania na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim, uzyskała zgodę dyrekcji szkoły, jeśli państwo nie mają nic przeciwko, zebranie jest nagrywane, ponieważ jest to potrzebne do badań naukowych. Bada się język, relacje z rodzicami, czyli badana jestem ja i państwo. Jakby tylko pod tym kątem. Jeśli państwo wyrażacie... (przerwane)... nie widzę, by ktoś się sprzeciwił, więc uznaję, że nagrywamy. (Wchodzi kolejny rodzic)

[20]

AFEKT	jawny	pozytywny	tylko pod tym kątem
		negatywny	
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	

OSĄD	personalny	podziw	uzyskała zgodę dyrekcji
		krytyka	
	moralny	pochwała	potrzebne do badań naukowych
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		N: żeby było nagrane N: wyrażacie zgodę N: mam wyjaśnić N: bada język, relacje z rodzicami
	negatywna		
WZMOCNIENIE	ostrość		
	siła		<u>tylko</u> pod tym kątem

Wybrane konstrukcje językowe zawierają jedynie niezbędne informacje. Wypowiadająca je nauczycielka ma pewność, że nagranie można wykonać, bowiem służy ono zadaniom naukowym. Kluczowe jest określenie *jakby tylko pod tym kątem*, które rozwiewa wątpliwości uczestniczących w zebraniu rodziców. Ponieważ wprowadzenie ma charakter nienachalny, odnosi się wrażenie, że jest prostą formalnością, a zebrani rodzice nie zgłosili sprzeciwu. Nauczycielka używa konstrukcji językowych, które w analizowanej sytuacji komunikacyjnej są nacechowane pozytywnie.

SFAD dotyczy fragmentu spotkania z rodzicami poświęconego organizacji pracy w okresie świąt bożonarodzeniowych. Istotne są takie elementy komunikatu, w których ujawnia się sposób budowania relacji z grupą rodziców i postawa nauczycielki względem podejmowanych zadań zawodowych. Jak już zostało powiedziane, trudno znaleźć teksty emocjonalnie obojętne. Analizowany tekst jest przykładem tego, jak można o planowanych zadaniach mówić z zaangażowaniem. Sytuacja komunikacyjna przypomina nieco lekcję, oto bowiem z jednej strony jest wykładowca, zaś z drugiej grupa pilnie notująca podawane informacje¹.

¹ O języku nauczycieli powstały prace naukowe w różnych metodologiach językoznawczych (Wojtczuk 1996; Kawka 1999; Skowronek 1999; Grabias 2003; Przybyła 2004; Konieczna 2009).

(2)

N: Czwartek, tak, to jest ostatni dzień pracy naszej, to jest 22 grudnia, ja zapiszę tutaj, a dopiero od piątku mamy wolne. Czyli 22 grudnia to jest wigilia klasowa. I właśnie 23 grudnia do 1 stycznia przerwa świąteczna. Później mamy, proszę państwa, nowe święto, 6 stycznia, to jest wolne, to wypada w piątek, Trzech Króli i do 10 stycznia wystawiamy oceny już takie nieproponowane tylko normalne (pisze na tablicy). 10 stycznia to termin wystawienia ocen, to jest wtorek. 12 stycznia będzie już Rada Pedagogiczna klasyfikacyjna to będzie czwartek i właśnie tu będzie zmiana, bo na karcie, która Państwu dałam na początku roku tego dnia miały odbyć się zebrania. Proszę napisać. Wyślę jeszcze informację przez dziennik elektroniczny, że będzie zmiana. Dopiero wywiadówka będzie 19 stycznia (pisze) a 16 stycznia zaczynamy nowy już semestr, drugi, tak przed feriami. Czyli 16 stycznia zaczyna się już nowy semestr, będą oceny wstawiane wówczas już na ten nowy semestr. 19 stycznia jest również planowana dyskoteka, ale to nie jest jeszcze taka pewna data, więc będę jeszcze o tym dzieci informować i zbierać chętnych w czasie państwa wywiadówki. 20 stycznia będzie apel podsumowujący prace nasze w pierwszym semestrze no i, tu już Państwu potem powiem, 23 stycznia rozpoczynają się dwutygodniowe ferie zimowe – 23 stycznia (pisze). Natomiast po feriach prawdopodobnie od razu, jeżeli to się uda, będzie zmieniony plan, jeśli nie, to w tygodniu najbliższym po feriach. Ferie się kończą i wracamy do szkoły 6 lutego i ma być zmieniony plan. Wiąże to się też z tym z inną ilością rozkładu godzin. Na przykład, nasza klasa w tym semestrze ma 2 godziny geografii w przyszłym semestrze będzie miała jedną godzinę i dojdzie im WDŻ, bo WDŻ musza mieć jeszcze przez to drugie półrocze. Także we wszystkich klasach są zmiany i ten plan będzie zmieniony miejmy nadzieję, że na lepsze. Dalej zachęcam państwa do wpłacania składki na Radę Rodziców. Wynosi ona 30 złotych. Te pieniądze są potrzebne, m.in. na organizację zimowego festynu na lodzie, który odbędzie się w lutym, w sobotę i też jeszcze poinformuję którego dokładnie a także na zakup nagród w konkursach szkolnych. Dzisiejsze zebranie Rady Rodziców jest odwołane, dyrektor jest na zwolnieniu. Mam jeszcze dla państwa taka ankietę do przeprowadzenia. Prosiłabym o wypełnienie i zostawienie. Zanim jeszcze te testy będę rozdawać Państwu to tylko jest jeszcze taka prośba, abyśmy jeżeli wyrażają państwowotą ochotę, abyśmy wybrali dwóch przedstawicieli z klasy do zespołu przygotowującego bal gimnazjalny. Ja nie wiem, czy Pani była na ostatnim zebraniu, czy było coś mówione na temat balu?

[21]

AFEKT	jawny	pozytywny	N: pieniądze są potrzebne
		negatywny	
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	

APRECJACJA	pozytywna		N: termin wystawienia ocen N: nowy już semestr N: już na ten nowy semestr N: zaczyna się już nowy semestr N: planowana dyskoteka N: zmieniony plan N: ma być zmieniony plan N: miejmy nadzieję na lepsze
	negatywna		
RELACJA	bliska		N: ja zapiszę tutaj N: wystawiamy oceny N: wyślę informacje
	daleka		

Podany przykład (2) pozwala określić, w jaki sposób nauczycielka komunikuje się z rodzicami zgromadzonymi na zebraniu w szkole. Jakkolwiek w analizowanym tekście znajduje się leksyka typowa dla komunikacji w szkole, np.: *wystawiać oceny, semestr, Rada Pedagogiczna klasyfikacyjna, wywiadówka, semestr, ferie, WDŻ (wychowanie do życia w rodzinie), Rada Rodziców*, to socjolekt jest zrozumiały dla obecnych na zebraniu rodziców. Słownictwo specjalistyczne jednoznacznie pozwala umieścić analizowany tekst w poszerzonym dyskursie szkolnym.

W badanym fragmencie widoczna jest także charakterystyczna dla lekcyjnej narracji nauczycielskiej skłonność do powtórzeń. Redundancja w sytuacji lekcyjnej wydaje się uzasadniona², jednak w kontakcie z dorosłymi uczestnikami komunikacji, której głównym zadaniem jest informowanie, jest rażąca. W analizowanym przykładzie trzykrotne powtórzenie informacji o tym, kiedy rozpoczyna się nowy semestr, świadczy o przeniesieniu nawyków narracji lekcyjnej na kontakty słowne odbywające się w zmienionej sytuacji komunikacyjnej.

² O redundancji zrównoważonej potrzebami procesu dydaktycznego zob. R. Makarewicz, *Redundancja zrównoważona w komunikacji szkolnej w ujęciu lingwistyki edukacyjnej*, w: *Język poza granicami języka 2. Semantyka a pragmatyka: spór o pierwszeństwo*. Część 1. *Aspekty lingwistyczno-semiotyczne*, red. A. Kiklewicz, Olsztyn 2011, s. 149–160.

W badanym tekście zwraca uwagę widoczne zaangażowanie nadawcy. Nie tylko informuje on słownie, ale wspiera najważniejsze dane zapisem na tablicy. W czasach wszechobecnej technologii informatyczno-komputerowej (TIK) przekazywane podczas zebrania z rodzicami informacje są na ogół swobodnie dostępne na stronach internetowych szkoły. Nauczyciel ma jednak obowiązek zapoznania z nimi przybyłych na zebranie rodziców. Nauczycielka wielokrotnie powtarza istotne dla organizacji zajęć szkolnych daty. Szczególną uwagę kieruje na niespójne terminy rozpoczęcia drugiego semestru szkolnego z czasem trwania ferii zimowych. Istotne jest wskazanie, że przed feriami uczniowie będą otrzymywać oceny na nowy semestr. Stąd redundantne podwójne powtórzenie *nowy semestr*. Samo określenie semestru jest emocjonalnie obojętne, ale konsekwencja jego wyznaczania w czasie i dodatkowo powiązanie z ocenianiem liczonym już do kolejnego okresu wyznaczonego administracyjnie w roku szkolnym, jest emocjonalnie nieoobjętne. Podkreślenie możliwości stawiania stopni na nowy semestr może być odczytane jak motywowanie do wytężonej pracy, ale może być też odczytane jako ostrzeżenie przed możliwymi niechcianymi konsekwencjami spadku uwagi po zamknięciu semestru pierwszego. Tradycyjnie semestry rozdzielane były feriami zimowymi, podczas których uczniowie i nauczyciele odpoczywali przed kolejnymi miesiącami pracy. Wydaje się, że jest to główny powód trzykrotnego informowania o ocenianiu w nowym semestrze.

Klasyfikowanie konstrukcji językowych jako aprecjacji kieruje główną uwagę badacza ku rzeczom, przedmiotom (Martin, Rose 2013: 36–42). Kiedy jednak zatrzymać uwagę na charakterze postaci – ujawniającym się w działaniach, słowach lub użytych przez osobę określeniach, to aprecjacja bywa bliska osądowi. Informacje o nadawcy wypowiedzi płyną do odbiorcy w bardzo różny sposób i ujawniane są wprost lub poprzez relacje osób trzecich. Z tego powodu klasyfikacja dokonywana jest arbitralnie przez badacza i nie ma charakteru wyboru jedynie słusznego. Podział zastosowany w SFAD służy refleksji nad sposobem wyrażania w języku OCENY, a więc systemu znaczeń interpersonalnych. Należy podkreślić, że układ personalny nie jest stały, lecz dynamiczny. Nie tylko zmieniają się osoby dialogujące, ale też te same postaci dialogu modyfikują swoją postawę właśnie z powodu wpływu rozmówcy. Przedmiotem badania są dialogi i polilogi toczące się podczas zebrań z rodzicami w szkole. Klasyfikowanie jakiejś konstrukcji językowej jako jednoznacznie przypisanej do określonego typu postaw okazuje się niemożliwe, można jedynie z dużą dozą prawdopodobieństwa wskazać najbardziej prawdopodobną klasyfikację.

Przykład (3) to dialog z przewagą jednego z rozmówców. Zwykle w rozmowie prowadzonej w przestrzeni szkoły dominującą rolę odgrywa na-

uczyciel, ale w analizowanym tekście (3) silniejszą pozycję zajęła mama ucznia, która odpowiadała na pytanie innych rodziców zadawane podczas zebrania.

(3)

R1: A co z kwestią przemocy w szkole, sprawą nagłośnioną w gazecie. Jak to się skończyło?

N: Wie Pani co... ta sprawa miała iść, skierowana zostać do sądu, ale czy to się skończyło, nie mam takich informacji

R2: No skończyło się tak, że jest to tylko domniemanie, nie wiemy dokładnie, o jaką osobę chodzi czy o kilka osób, bo nigdy osoby z klasy, której bezpośrednio dotyczył problem, czyli jednej z pierwszych... Niby na zebraniu, ponieważ byłam na zebraniu pierwszej klasy, specjalnym zebraniu, wydało się, że rodzice są jednomyślni. Kiedy potem była wymiana pism między gazetą a szkołą i Radą Rodziców, niestety okazało się, że jest brak tej jednomyślności, że ktoś z rodziców kontaktował się i jakby dla gazety nie było podstaw, żeby odwołać ten artykuł. Czytałam to pismo z gazety, to odwołanie, tą odpowiedź na żądanie sprostowania i to było poparte wieloma kruczkami prawnymi i cytatami przepisów. To szkoła otrzymała to pismo, pani dyrektor dała mi dano to do przeczytania, bo prosiłam. No i niestety gazeta miała faktycznie jakieś informacje od kogoś z rodziców z tej klasy właśnie, prawdopodobnie pierwszej, że jednak coś było na rzeczy, ale już nie miałyśmy siły, żeby z tym walczyć i dowieść, kto ewentualnie, bo na pewno nie dotyczy to tych samych osób, których to dotyczyło, tak by wychodziło.

[22]

AFEKT	jawny	pozytywny	R2: walczyć i dowieść
		negatywny	R2: tak by wychodziło
	ukryty	pozytywny	N: nie mam informacji
		negatywny	
OSAD	personalny	podziw	
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	R2: tylko domniemanie R2: niby... wydawało się R2: kruczkami prawnymi

APRECJACJA	pozytywna		R2: rodzice jednowymyślni R2: żądanie sprostowania
	negatywna		R1: kwestia przemocy R1: nagłośniona w gazecie N: skierowana do sądu R2: brak jednowymyślności

W powyższym zestawieniu [22] wskazane przykłady zostały przypisane do kategorii zgodnych z przyjętą klasyfikacją.

Opis należy rozpocząć od ogólnego wrażenia płynącego z badanego tekstu. Wypowiedź R2 jest przykładem zaburzenia przekazu w zakresie relacji treści ideacyjnych do interakcyjnych. To, co zostało powiedziane ma ograniczoną wartość informacyjną, jest natomiast przesyczone konstrukcjami podkreślającymi uczestniczenie osoby relacjonującej w ważnych wydarzeniach, co daje jej podstawę do bycia źródłem wiadomości dla pozostałych uczestników spotkania. Z tekstu wypowiedzianego przez R2 odczytać można, że sprawa przemocy w szkole nie została dostatecznie zbadana. Stopień skomplikowania narracji jest tak znaczny, że utrudnia zrozumienie istoty przekazu. Obszerność wywodu nie odpowiada zawartości informacyjnej, zatem tekst (3) narusza reguły konwersacyjne, w szczególności maksymę ilości Grice'a. Zastosowane tu struktury językowe to w większości aprecjacje. Ich nacechowanie emocjonalne jest niewysokie. Język, jakim posługuje się R2 w analizowanym tekście, służy po pierwsze do tego, by przekazać informację, a po drugie do tego, by w rozmówcy powstało wrażenie wspólnoty, współuczestniczenia w sprawie. Relacji interpersonalnych, jakie w ten sposób powstały, nie można jasno odczytać, jednak proces tekstualny, wybór środków organizujących tekst, inaczej mówiąc – proces relewancji, zawiera w sobie kontekst komunikacyjny, w tym płynący od odbiorcy i jego przewidywanych oczekiwań. Z tego powodu tekst przepełniony jest wtrąceniami precyzującymi relacjonowane zdarzenia. Na podstawie powyższego zestawienia można dostrzec, jak emocjonalnie negatywnie jest nacechowana analizowana wypowiedź.

Zacytowany fragment zebrania z rodzicami jest przykładem zwiększonej aktywności rodziców. Na ogół tak rozbudowane relacje wygłaszają prowadzący zebrania nauczyciele. W skali wszystkich analizowanych tekstów badanego dyskursu jest to stosunkowo stonowana emocjonalnie wypowiedź skierowana do licznych odbiorców. Niektóre wyrazy w przyjętej klasyfikacji są osądami, inne zaś zostały tu sklasyfikowane jako aprecjacje.

W tekście (3) znajdują się odwołania do sytuacji stosowania przemocy w szkole. R2 przekazuje swoją wiedzę na ten temat. Posługuje się wyrazami i konstrukcjami językowymi o nacechowaniu emocjonalnym, tak aprecjacja, jak i osądami. Mowa jest o *domniemaniu*. W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego słowo to objaśniane jest jako ‘przypuszczenie, domysł’ (<http://doroszewski.pwn.pl/haslo/domniemanie/>, dostęp 24.08.2016), zatem użyte przez R2 słowo umieszcza całość relacji w określonym rejestrze. W NKJP kolokacje dla słowa *domniemywać* odsyłają do pojęcia winy i rejestrowane są one tak w stylu potocznym (przykłady użyć z sieci internetowej), jak i bardziej starannym, publicystycznym (przykłady z czasopism). Kwestia przemocy szkolnej nie tylko okazała się domniemaniem, ale też nie wiadomo, o kogo dokładnie chodziło. Zarówno słowo *domniemywać*, jak i zwrot *skierować do sądu*, pozwalają odwoływać się do osądu w kategorii sankcji społecznych. Sprawa przemocy relacjonowana w przykładzie (3) dotyczy artykułu, który ukazał się w prasie lokalnej (<http://olsztyn.wm.pl/Fala-w-gimnazjum,80064>, dostęp 24.08.2016), ale osąd nie dotyczy osoby, a zdaje się zawieszony w przestrzeni bezosobowej. W spór prawny weszły instytucje, z jednej strony szkoła broniąca swojego dobrego imienia, a z drugiej – gazeta. Jakkolwiek oskarżenia okazały się być *domniemaniem*, to sprawa była komentowana przez zaniepokojonych rodziców. Osąd nie dotyczy jakiejś konkretnej osoby, jej charakteru, lecz odnosi się do sytuacji zamieszania informacyjnego wokół szkoły, której wspólnotę współtworzą zgromadzeni na zebraniu rodzice.

Dalej przekaz nie jest już tak klarowny i można jedynie domyślać się sensu z kolejnych zdań wygłaszanych przez R2. Dla słuchaczy wcześniej wprowadzonych w zagadnienie, sprawozdanie R2 mogło być w pełni czytelne, jednak dla tych, którzy o problemie dowiedzieli się podczas zebrania, komunikat ten jest niejasny. Relacja sprowadza się do tego, że rodzice jednej z klas przekazali informacje gazecie, co uniemożliwia prawne dochodzenie zadośćuczynienia za *domniemane* nieprawidłowości w zachowaniu się młodzieży na terenie szkoły. Sprawa została zamknięta bez zadowolającego szkołę i rodziców rozstrzygnięcia.

Z punktu widzenia SFAD interesujące są wypisane wyżej realizacje językowe wyrażania emocji i formułowania OCENY. Wygłoszony tekst kierowany był do wielu osób i widoczne jest w nim to, w jaki sposób nadawca starał się sprostać oczekiwaniom odbiorców. Wypowiedź nie jest stanowcza, raczej sprawia wrażenie, że nadawca jest nieco zagubiony. Widać to w braku konsekwencji w wyborze środków, bowiem początkowo są to takie użycia, jak: *niby ... wydawało się, rodzice jednomyślni, brak tej jednomyślności*, by niemal jednocześnie posłużyć się następującymi: *żądanie sprostowania, kruczkami prawnymi, coś było na rzeczy*.

Osąd wyrażony został w wymienionych dwóch końcowych związkach wyrazowych. Określenie *kruczki prawne* notowane jest w SJP (<http://sjp.pwn.pl/slowniki/kruczek.html>, dostęp 24.08.2016) z objaśnieniem „prawniczy wybieg lub zawilość, trudność” i ma nacechowanie ujemne. Podobnie jest z drugim wskazanym związkiem wyrazowym, bowiem mówimy, że *coś jest na rzeczy*, jeśli przypuszczamy, że czyjeś postępowanie ma związek z daną sytuacją. Zatem oba objaśnienia odsyłają użytkownika języka do sytuacji niejasnych, choć jednocześnie nie są emocjonalnie obojętne. Podsumowanie wyrażone słowami *tak by wychodziło* wydaje się jedynym trafnym, relewantnym zamknięciem wypowiedzi. Wyrażenie to jest niejednoznaczne, dlatego też kompozycyjnie trafne.

Kolejny tekst to przykład polilogu, w którym uczestniczą trzy osoby. Rozmowa dotyczy organizacji balu szkolnego, jaki tradycyjnie odbywa się na zakończenie szkoły gimnazjalnej.

(4)

N: No to jak państwo uważają, to proszę jakiś pomysł podać, czy będziemy wybierać, czy państwo sami. Nie było poruszanej tej tematyki.

R1: Z tego co pamiętam, to w tym roku mieliśmy nie robić balu.

N: No tak państwo mówili, ale jeszcze nie wiadomo, co tam inne klasy, rodzice co uważają.

R1: To ma chyba najmniejszy wpływ, bo to chyba do nas decyzja należy i naszych dzieci.

N: Oczywiście. Czyli nie wybieramy tych dwóch osób na razie, tak? Bo muszę przekazać dyrekcji informację zwrotną.

R2: Ja myślę, że trzeba ustalić jakieś wspólne zdanie, bo jednak okres się zbliża ku temu i żeby to było jasne i klarowne. Dzisiaj znów jest nas połowa i przynajmniej niech ta połowa wyrazi swoje zdanie.

N: Tak, oczywiście.

R2: Co państwo na to?

N: Ja państwu ostatnio pokazywałam listę osób, które się wpisały na ten bal gimnazjalny. Kilkanaście osób było. Mam jeszcze gdzieś tą listę, mogę jeszcze raz poszukać, kilkanaście osób chce (szuka listy).

R3: Czy ewentualnie w ogóle jest sens dyskutować, czy po prostu na zasadzie, że jak dziecko chce to i rodzic chce?

N: Czytać razem, kto się wpisał? (czyta listę osób). 17 osób mam na liście. To znaczy, to nie jest tak, że musi iść cała klasa.

R1: Idą dzieci, które chcą.

N: Właśnie dzieci, które chcą i rodzice, którzy chcą.

R2: Gdzie będzie organizowany ten bal?

N: To rodzice organizują, dlatego ja muszę tylko taką informację przekazać, by przedstawiciele z klasy wybrać jakiś, jeśli państwo chcą oczywiście. Bo mogą państwo zdać się na innych rodziców, czy poczekać na zebranie Rady Rodziców, kiedy będzie Rada Rodziców i czy będzie ten temat poruszany.

R3: Rada nie jest tym bezpośrednio do końca zainteresowana, organizacją.

N: No, niemniej jednak jest tak, że na tej Radzie spotykają się też osoby.

R1: Ani rok temu, ani dwa lata temu ten temat na Radzie nie był w ogóle poruszany. Klasy spotykały się indywidualnie – same trzecie, oddzielnie.

N: To może właśnie dwóch przedstawicieli by wskazać.

W zestawieniu [23] zaprezentowane zostały istotne konstrukcje językowe budujące system tworzenia OCENY. Dla jasności opisu pozostawiono oznaczenia porządkujące uczestników rozmowy.

[23]

AFEKT	jawny	pozytywny	R2: to jasne i klarowne
		negatywny	R2: przynajmniej niech ta połowa
	ukryty	pozytywny	R1: idą dzieci, które chcą
		negatywny	N: muszę przekazać dyrekcji N: to może właśnie dwóch przedstawicieli
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	R2: to jasne i klarowne R3: jest sens dyskutować?
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		R1: indywidualnie – same trzecie
	negatywna		R1: mieliśmy nie robić balu R2: gdzie będzie organizowany ten bal R3: bezpośrednio do końca zainteresowana
RELACJA	bliska		N: czyli nie wybieramy? N: to rodzice organizują
	daleka		R2: trzeba ustalić N: zdać się na rodziców

SFAD ujawniła, jak przebiega proces decyzyjny podejmowanych ustaleń. To misterna i złożona konstrukcja formułowania OCENY, która ujawnia się w poszczególnych replikach dialogowych. Każdy z uczestników rozmowy forsuje swój punkt widzenia. Rozmowa dotyczy wyboru dwóch rodziców reprezentujących klasę w Komitecie Organizacyjnym balu na zakończenie gimnazjum. Prześledzono poglądy i sposób ustalania wspólnego stanowiska.

Stanowisko R1 wydaje się przeciwne organizacji balu, ale R1 niezbyt silnie ujawnia ten pogląd. R2 jest zwolennikiem przygotowania zabawy dla nastolatków, natomiast R3 jest niezdecydowany. Nauczyciel (N) stara się być bezstronny, ale jednocześnie pragnie wykonać nałożone na niego zadanie, tzn. wyłonić przedstawicieli do komitetu organizacyjnego.

Ustalenie, jakimi strukturami językowymi posługują się rozmówcy, pozwoli określić, jak kształtuje się OCENA, czyli negocjowanie postaw.

Niechętny balowi R1 zasiewa wątpliwość, powołując się na wcześniejsze ustalenia. Używa czasownika osobowego w liczbie mnogiej *mieliśmy nie robić*, co sugeruje, że sprawa była już dyskutowana i zapadły decyzje. Sugestia nauczyciela mówiąca o ustaleniach płynących z innych klas wywołuje replikę, jakkolwiek zastrzeżoną przez partykułę *chyba*, odwołującą się do mocy decyzyjnej grupy określonej przez rzeczownik *nas*. Zdaniem R1, decyzję podejmuje grupa, z którą on sam się identyfikuje i która jest obecna podczas rozmowy. Nauczyciel próbuje osiągnąć swój cel (wybór rodziców do komitetu organizacyjnego) i wywiera presję, podpierając się autorytetem dyrekcji szkoły (*muszę przekazać dyrekcji*). Chociaż z wypowiedzi R1 nie wynika wprost, że jest on przeciwko wyłanianiu przedstawicieli do komitetu organizacyjnego, to czytelna jest presupozycja polegająca na następującym logicznym związku: nie będzie balu, więc nie będzie potrzeby istnienia komitetu. Jednak R2 posługuje się konstrukcją predykatywną *trzeba ustalić*, która ma znaczną moc retoryczną. Dodatkowo wzmacnia ją jednoczącą konstrukcją aprecjacyjną *wspólne zdanie*. Aprecjacje *jasne i klarowne* to określenia wartościujące i jednocześnie mające kategorię osądu. Chociaż określają wartościująco *zdanie*, to odnoszą się one do zdolności zgromadzonych osób, ich możliwości formułowania wspólnego stanowiska. Jest to zatem ukryta krytyka personalna. Osąd, jaki tu został dodatkowo ukryty, zdaje się ujawniać wcześniejsze doświadczenia R2 dotyczące dyskusji w gronie rodziców. Wypracowanie *wspólnego zdania*, czyli stanowiska w sprawie organizacji balu i wyboru przedstawicieli do szkolnego komitetu organizacyjnego, jest zadaniem trudnym, a negocjowanie w tej sprawie wymaga cierpliwości i wytrwałości. Dowodzi tego przebieg rozmowy, która ostatecznie nie doprowadza do realizacji obu tych zadań. R2 sugeruje, by rodzice obecni na zebraniu podjęli wiążącą decyzję. Do rozmowy włącza się R3, stawiając pytanie o charakterze retorycznym

(*jest sens dyskutować?*), czym podważa sens podejmowanych ustaleń. Po raz kolejny w analizowanej rozmowie pojawia się ukryty osąd personalny. Odnosi się on do zbiorowości rodziców. Przejawiający wcześniej postawę niezdecydowaną R3 dostrzega zależność decyzji od woli dziecka, zatem dyskusja podejmowana w gronie rodziców może okazać się jałowa, a prowadzący ją zebrani (możliwa presupozycja) niedecyzyjni.

R1 podtrzymuje swoje stanowisko, przypominając, że udział w balu nie jest obowiązkowy (*idą tylko te dzieci, które chcą*). R2 nie podejmuje polemiki, lecz próbuje ustalić fakty. Niestety, nie ma jeszcze żadnych ustaleń, a z wypowiedzi N wynika, że niewydelegowanie przedstawicieli będzie skutkowało podejmowaniem decyzji przez innych, nieznanych rodziców i pozostanie *zdać się na ich łaskę*. Po raz kolejny N sięga w rozmowie do argumentów odwołujących się do emocji. W SFJP (s. 404) *zdać się na łaskę* jest objaśnione jako „być zmuszonym podporządkować się czyjej woli; uzależnić się od kogo, poddać się czyjej woli” i w powszechnym użyciu tak ten frazeologizm jest rozumiany. Zatem w stosowanej w OCENIE terminologii jest to osąd osób, które nie podejmują działania i będą zmuszone poddać się woli innych. Analizowany frazeologizm niesie emocje i dlatego jego oddziaływanie może być skuteczne. Z wypowiedzi R3 wiadomo, że Rada Rodziców nie jest zainteresowana organizacją balu, a R1 potwierdza, że konieczne jest spotkanie przedstawicieli rodziców klas trzecich. N ponownie zachęca do wyboru przedstawicieli.

Analizowany przykład (4) jest tylko fragmentem zapisu z nagrania znacznie dłuższego zebrania z rodzicami. Treścią tego wymyka był opis postępowania związanego z wyłonieniem przedstawicieli rodziców do komitetu organizacyjnego balu szkolnego. Jak dowodzi przeprowadzona analiza, zadanie to okazało się trudne. W końcowym zdaniu analizowanego tekstu, w wypowiedzi N odczuwalny jest cień irytacji. Tak można interpretować połączenie *może właśnie* (partykuła + przysłówek) *by wskazać*. Cytowany układ *może właśnie by wskazać* jest emocjonalnie nieobojętny, bowiem jak to przedstawiono w opisie, wymiana zdań między rodzicami nie zakończyła się sukcesem.

Analizowany tekst ujawnia złożoność kształtowania się OCENY w sytuacji, gdy uczestniczący w polilogu rozmówcy nie ujawniają wprost swoich oczekiwań i poglądów. Nie obserwuje się widocznych różnic w poziomie sprawności językowej uczestników polilogu, jednak ich sprawność komunikacyjna jest zróżnicowana. Kompetencja językowa określana jest mianem wiedzy utajonej, a o jej cechach wnioskuje się na podstawie zachowań językowych (Kurcz 2005: 32–37). Kompetencja komunikacyjna, nazywana także sprawnością komunikacyjną, jest pojęciem szerszym i obejmuje swoim zakresem językową sprawność systemową, społeczną, sytuacyjną i pragma-

tyczną. Dopiero opanowanie wszystkich typów sprawności językowej umożliwia pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej i decyduje o powodzeniu wypowiedzi (Grabias 1994: 283). Analizowany powyżej polilog pozwala wnioskować o tym, że kompetencja komunikacyjna jest cechą jednostkową. Realizacja założonego celu wymaga umiejętności językowego przekazywania emocji, w tym umiejętności ujawniania swojego stosunku do rzeczywistości i zdolności do nakłaniania do działania.

Pozycja społeczna, wynikająca z wykonywanego przez N zawodu, nie wzmacnia kompetencji komunikacyjnej, bowiem związana jest ona z licznymi zmiennymi istniejącymi w użytkowniku języka, a nie jest bezpośrednio związana z instytucją, którą N reprezentuje. Skuteczność pragmatyczna N okazała się niewielka, nie osiągnięto celu – wyboru przedstawicieli do komitetu organizacyjnego balu szkolnego. Jak pisał Ida Kurcz:

Użycie języka to skoordynowana interakcja wymagająca od jej uczestników współpracy i stosowania różnych, społecznie i kulturowo wytworzonych reguł (Kurcz 2005: 159).

Istotna jest zdolność do decentracji, czyli rozumienia intencji innych osób i umiejętności przyjęcia punktu widzenia innych osób. W analizowanym polilogu nie wszystkie osoby biorące udział w rozmowie taką zdolność przejawiały, dlatego też nie podjęto wiążących ustaleń.

Inny przykład (5) to dłuższa wypowiedź nauczycielki na temat testów diagnostycznych prowadzonych przez jedno z wydawnictw edukacyjnych w gimnazjum. Zestaw arkuszy sprawdzających wiedzę i umiejętności uczniów przygotowywany jest poza szkołą przez wyspecjalizowane działy wydawnictwa, a poprawianie i analiza wstępna pozostawiona jest nauczycielom poszczególnych przedmiotów w konkretnej placówce edukacyjnej. Informacje zbiorcze podlegają opracowaniu na terenie szkoły i wysyłane są do wydawnictwa. Szkoły chętnie podejmują taką współpracę, ponieważ sprawdziany są dobrym miernikiem stopnia przygotowania do ogólnopolskich egzaminów zewnętrznych przeprowadzanych na koniec nauki w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych.

Z punktu widzenia SFAD znaczenie ma przede wszystkim OCENA formułowana w kontakcie bezpośrednim między nauczycielem a rodzicami uczniów, gdy przedmiotem rozmowy są najważniejsze dla obu stron informacje związane z wynikami edukacyjnymi.

(5)

Ja postaram się państwu, bo będzie to dla mnie utrudnienie i będę prosiła o pomoc, bo mam tylko numery, a mają państwo numery dzieci na swoich kartkach z ocenami, nie mam tu w ogóle nazwisk. Powiem tylko króciutko o niemieckim i geografii, bo przejrzałam tak dla przykładu te dwa przedmioty, bo uczę tych przedmiotów i stwierdzam, że były dość proste. W niemieckim, tym podstawowym egzaminie były

dwa trudne pytania, wszystko już było z tych rzeczy, które zrobiliśmy i reszta pytań była dość prosta. Niestety zaskoczyły mnie wyniki, bo były dość niskie, ponieważ poniżej 20 punktów dzieci otrzymały, tak średnio z tego testu, z tego łatwiejszego, powiedzmy, tego podstawowego. Kilka osób było powyżej 20 punktów, to były nawet niższe wyniki niż w teście, który robiliśmy, pamiętają państwo, w tamtym roku, też był taki krótki test dla drugich klas, kiedy byli drugimi klasami. To ja mówię o niemieckim tylko, więc nie wiem, jaka jest tego przyczyna. Będę z dziećmi jeszcze omawiać ten test dokładnie na lekcji, omawiać, analizować i wszyscy nauczyciele. My jeszcze nie zdążyliśmy, proszę państwa, analizować tych testów z dziećmi, bo czas trochę za krótki, a trzeba było je sprawdzać. Tak że będę to analizować i szczegółowo dzieciom powiem, co i jak. I jeszcze z geografii chciałam powiedzieć. Było dość dużo zadań, chyba siedem, o ile dobrze pamiętam i naprawdę akurat te zadania nie wykraczały ponad to, co żeśmy już zrobili z programem i też były łatwe, tak powiem, bo jeszcze nie zdążyłam przejrzeć. Bo ta część przyrodnicza jest sprawdzana razem (biologia, geografia, chemia, fizyka) w każdym razie, jeśli chcą, to ja rozdaję. Potem to będę musiała państwu zabrać z protowem, bo jeszcze to idzie do analizy

W poniższym zestawieniu [24] zebrano najważniejsze konstrukcje językowe, na podstawie których możliwe jest dokonanie analizy systemowo-funkcjonalnej omawianego fragmentu dyskursu.

[24]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	N: więc nie wiem, jaka jest tego przyczyna N: nie wykraczały ponad to, co żeśmy już zrobili z programem N: bo czas trochę za krótki N: a trzeba było je sprawdzać
OSAD	personalny	podziw	
		krytyka	N: zaskoczyły mnie wyniki, bo były dość niskie
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECIACJA	pozytywna		N: powiem tylko króciutko, były dość proste, N: omawiać ten test na lekcji
	negatywna		N: bo czas trochę za krótki

WZMOCNIENIE	ostrość		N: omawiać, analizować i wszyscy nauczyciele N: analizować tych testów z dziećmi N: tak że będę to analizować
	siła		

Wypowiedź nauczycielki przejawia cechy polszczyzny potocznej, co w odniesieniu do tekstu mówionego nie powinno zaskakiwać. Z perspektywy poprawności językowej analizować można strukturę składniową tekstu, a więc typy zdań, skrótowość przejawiającą się w równoważnikach zdań lub w niezborności składniowej. Bardziej interesujące jest powiązanie semantyki z możliwościami systemu języka. Dlatego nie uznano za rażące licznych powtórzeń, a dostrzeżone i zanotowane redundancje uzasadniono potrzebami komunikacyjnymi. Istotny jest cel główny komunikatu (Boniecka 2007: 73–75) i dążenie do precyzji wypowiedzi. Nadawca stara się, by jego tekst był odebrany zgodnie z intencją, a jeśli dostrzega sygnały niezrozumienia, to modyfikuje wypowiedź w czasie przekazu. Przykładem może być fragment: *w niemieckim tym podstawowym egzaminie*, który poza analizowanym tekstem jest zupełnie niezrozumiały, a kontekstowo stosunkowo jasny – chodzi o poziom podstawowy egzaminu z języka niemieckiego. Kilkakrotnie powtórzony czasownik *analizować*, używany wymiennie z czasownikiem *omawiać*, *skupia* uwagę odbiorcy nie tyle na wynikach egzaminów próbnych, co na całym procesie ewaluacji. Choć wyrazy te mogą wydawać się nadmiarowe, to takie ich użycie znajduje uzasadnienie, bowiem są one typem wzmocnienia ostrości. Jakkolwiek nauczycielka nie używa terminu *ewaluacja*, to kompetentny odbiorca rozumie, że egzamin próbny służy diagnozowaniu, przetwarzaniu informacji i wprowadzaniu korekty, tak by właściwy sprawdzian mógł stać się sukcesem. Tekst wygłoszony przez nauczycielkę nie jest wolny od zastrzeżeń i usprawiedliwień. Rodzice otrzymują tylko jedną „twardą” informację poniżej *20 punktów dzieci otrzymały*, ale i ona jest obudowana dodatkowymi, uzupełniającymi komentarzami *niestety zaskoczyły mnie wyniki, bo były dość niskie*.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na związek między sposobem myślenia a formułowaniem wypowiedzi. Taka zależność już dawno została wskazana m.in. przez Lwa Wygotskiego w pracy *Myślenie i mowa* (1989). Interesujący jest pogląd Kwiryny Handke, która napisała:

(...) brak potrzeby precyzji w potocznym języku (...) wywodzi się z nieprecyzyjnego myślenia, a u podstaw jednego i drugiego leży brak rzetelnej wiedzy, wiedzy o charakterze ogólnym (...) (Handke 1992: 188).

Jakkolwiek przedmiotem artykułu K. Handke jest rozumienie przez użytkowników języka polskiego określonych pojęć, to próba przeniesienia tego poglądu na całość zdarzeń językowych wydaje się nieuzasadniona. Potoczność w języku ujawnia się także w wyniku sytuacji komunikacyjnej, dążności do jasności wypowiedzi i możliwie pełnego przekazu informacji, przy jednoczesnej wrażliwości na odbiorcę i ewentualnej modyfikacji wypowiedzi w trakcie jej trwania. W analizowanym fragmencie (5) nie dostrzeżę się braku wiedzy u nadawcy ani też sygnałów jego ignorancji w zakresie omawianej kwestii. Jedyne, co stanowi pewien dysonans, to potrzeba usprawiedliwienia swojej niepełnej wiedzy na temat kompletu wyników, *bo czas trochę za krótki, a trzeba było je sprawdzać*; i dalej *jeszcze nie zdążyłam przejrzeć*, która ujawnia istniejącą relację między nadawcą a odbiorcami. Nauczycielka ujawnia potrzebę tłumaczenia się, co stawia ją w sytuacji podrzędności względem rodziców. Widać to także w konstrukcji potwierdzającej realizację podstawy programowej: *zadania nie wykraczały ponad to, co żeśmy już zrobili z programem*. Nadawca poddaje się osądowi, sam go niejako prowokuje, bo presupozycja, jaką można tu odczytać może być taka: „wyniki egzaminu są niskie, co mnie zaskoczyło, bo zrealizowałam program nauczania, ale jeszcze będę to analizowała”.

OCENA, która ujawnia się w tej wypowiedzi, dowodzi, że wskazana w rozdziałach początkowych tradycyjnie dominująca w dyskursie szkolnym rola nauczyciela, ulega zmianie. Nauczyciel nie tylko nie przyjmuje już postawy jednoznacznie nadrzędnej. Przekazuje i informuje o wynikach egzaminu i przyjmuje postawę osoby otwartej na dialog, odpowiedzialnej przed rodzicami za rezultaty, zdającej relacje z osiągnięć szkolnych wraz z próbą ich analizy.

Tekst (5) nieco chaotyczny, nieuporządkowany, zawierający liczne cechy polszczyzny potocznej jest z punktu prowadzonych badań interesujący, bowiem ujawnia się w nim zmiana relacji między nauczycielem a rodzicami. Zmiana ta nie wynika z popularyzowanej w mediach „roszczeniowej postawy rodziców”, lecz z zawodowej dojrzałości formułującej wypowiedź nauczycielki. Z punktu widzenia poprawności językowej tekst jest niedoskonały, ale jest dowodem na OCENĘ, którą uznać należy za pożądaną, czyli otwartości na rozmowę, sytuowania rodziców w pozycji partnerów w procesie edukacyjnym.

Kolejny analizowany fragment wywiadówki dotyczy rozmowy z mamą zainteresowaną szczegółami proceduralnymi prowadzonego egzaminu próbnego w powiązaniu z ocenianiem bieżącym.

(6)

R2: A propos testów, to mam takie pytanie, bo próbowałam dociekać w kodeksie czy tam w prawach i obowiązkach ucznia i oczywiście tego nie znalazłam. Pani dyrektor nie było w tym tygodniu i nie mogłam się dopytać, czy dopuszczalna jest forma taka, że jeżeli dzieci otrzymały w poniedziałek pierwsze wyniki tych testów i czy nauczyciel ma prawo pytać, na oceny, oczywiście zaznaczam, że szkoła wewnętrznie ustaliła, żeby były oceny, bo generalnie testy są punktowane, a szkoła zdecydowała, żeby były oceny, że nauczyciel po rozdaniu tych wyników miał prawo pytać ponownie i stawiać oceny za te same treści.

N: Proszę w tej kwestii rozmawiać już nie ze mną.

R: Tak samo pani dotyczą te testy i założmy, czy miała pani prawo, jakie są procedury, pytam właśnie o to.

N: Ja nie wiem, jaka jest decyzja szkoły w tym momencie.

R: Nie, nie, nie, ja mówię o procedurze, czy pani ma takie prawo pytać ucznia i stawiać mu oceny?

N: Ale nie z tego testu?

R: Tak z tego testu.

N: Ja osobiście nigdy nie pytam z tych testów.

R: Ale czy pani może pytać z tych testów?

N: Nie wiem, ja czegoś takiego nie robię uczniom.

R: To się zdarzyło mojej Klarze.

N: Proszę wyjaśnić to z nauczycielem.

R: Została podwójnie ukarana po prostu.

N: Ja nie mogę odpowiadać za to, nie jestem dyrektorem, za to, co robią nauczyciele, ja odpowiadam za swoją pracę.

R: Ja uznaję, że jak dziecko dostaje złą ocenę, to ja się z tym zgadzam. Natomiast dla mnie jest to ewidentnie jakiś błąd w postępowaniu, bo uważam, że dziecko niesłusznie dostaje... bo jeszcze gdyby miała czas na poprawienie tego, poza tym ona nie знаła tego testu, to została ukarana podwójnie.

N: Proszę to wyjaśnić z nauczycielem, bo ja nie będę za nią odpowiadać.

R: Czyli rozumiem, że jest to robione tylko i wyłącznie przez przypadek, inni nauczyciele tego nie praktykują.

N: Ja nie słyszałam o takich przypadkach, ale tak jak mówię, nie mogę odpowiadać za pracę innych nauczycieli po prostu. Tylko za swoją. Proszę do mnie z pretensjami, ja wyjaśnię.

R: Ja tylko pytałam o procedury.

N: Ale to też najczęściej chodzi o konkretną ocenę. Przez dziennik elektroniczny, dlaczego mój syn czy córka dostał jedynkę za coś tam.

R: A ona dokładnie dostała z tych pytań, które źle zrobiła w teście.

N: No więc należy nauczycielowi zadać takie pytanie, dlaczego otrzymuje. I jest elaborat napisany „dlaczego”.

R: Dziękuję za wyjaśnienie.

N: Bo to tak jest najczęściej. Ja osobiście nigdy nie miałam takich przypadków...

Tekst (6) to dialog, w który mama dochodzi zasadności oceniania dwukrotnie za te same treści nauczania. Jej zdaniem dziecko nie miało czasu i możliwości na uzupełnienie braków. To przykład rozmowy, jakie zapewne odbywają się z wychowawcą klasy w wielu szkołach. Wychowawca jest naturalnym łącznikiem między pracownikami szkoły a rodzicami ucznia. W zestawieniu [25] znajdują się wybrane konstrukcje językowe służące do opisu sposobu formułowania OCENY.

[25]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	N: rozmawiać już nie ze mną R: ale czy pani może N: nie wiem, ja nie ... robię R: podwójnie ukarana po prostu
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	N: ja osobiście nigdy N: elaborat
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	R: czy pani ma takie prawo? N: nie mogę odpowiadać za pracę innych
	moralny	pochwała	
		potępienie	R: oczywiście tego nie znalazłam R: oceny oczywiście R: szkoła wewnętrznie ustaliła
APRECJACJA	pozytywna		N: wyjaśnić z nauczycielem N: przez dziennik elektroniczny
	negatywna		R: jakie są procedury, pytam <u>właśnie</u> o to R: ja <u>tylko</u> pytam o procedury

WZMOCNIENIE	ostrość		N: ja osobiście nigdy
	siła		N:: rozmawiać już nie ze mną R: jakie są procedury, pytam właśnie o R: to podwójnie ukarana <u>po prostu</u>

Przedstawiony dialog jest dobrym przykładem mechanizmu negocjowania postaw. Obie strony ujawniają swoje poglądy i ostatecznie przy nich pozostają. Warto postawić pytanie, co wynika z tak prowadzonej rozmowy. W wypowiedziach mamy (R) pojawia się wiele osądów i afektów, a także wzmocnienia. Wyraz *oczywiście* jest dopowiedzeniem, które intensyfikuje wygłaszane kwestie. Połączenie wyrazowe *oczywiście nie znalazłam* sugeruje, że szukane informacje nie istnieją lub nie są udostępniane. To stwierdzenie osadzające ludzi odpowiedzialnych za te zadania w szkole, pośrednio zatem i rozmówczynię. Podobny wydźwięk ma wypowiedź zawarta w kolejnym zdaniu, którego sens sprowadzić można do stwierdzenia, że szkoła ustaliła wewnętrzny system oceny wynikający z przeliczenia punktów z egzaminu i *oczywiście oceny* sugerują możliwość odpytywania według tych samych zasad. Mama docieka, jakie są procedury i podkreśla to słowem *właśnie*. Wydaje się, że pytanie o procedury nie jest skierowane personalnie, a jednak tak jest przez nauczycielkę odbierane. Pytanie skierowane wprost: *czy pani ma takie prawo* i dalej powtórzone w nieco zmienionej formie powoduje, że nauczycielka objaśnia swoje zachowanie, ale uchyla się od oceny zachowania innych nauczycieli. Na podkreślenie zasługuje opanowanie nauczycielki, które ujawnia się w odpowiedziach, bo choć *nie wie czy może, ale tak nie robi*. Repliki dialogowe zdradzają odmienną temperaturę emocji u rozmówców. Pytająca mama oczekuje potwierdzenia niesprawiedliwości, bo jej zdaniem córka została *podwójnie ukarana*. Warto zwrócić uwagę na to, jak niektórzy rodzice i zapewne za nimi ich dzieci, rozumieją funkcję oceny. Użycie aprecjacji *podwójnie ukarana* dowodzi, że ocenę postrzega się w takiej właśnie funkcji – nagrody bądź kary. Tymczasem służy ona głównie diagnozowaniu stopnia opanowania wiedzy i umiejętności. Ma być komunikatem zwrotnym dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Podobną funkcję pełnią próbne egzaminy prowadzone w szkołach na terenie całej Polski. Nauczycielka nie podejmuje próby objaśniania tych zagadnień, lecz odsyła mamę uczennicy do nauczycieli, którzy wystawili konkretne oceny, i zachęca do stawiania pytań za pośrednictwem e-dziennika. To jedyny osąd w jej wypowiedziach (*nie mogą odpowiadać za pracę innych*) i dowodzi on jej znacznych kompetencji komunikacyjnych. Osąd jest ukryty i skierowany do rozmówcy. Trudno wy-

magać, by jedna osoba odpowiadała za pracę całej szkoły i przyjmowała odpowiedzialność za ewentualne błędy współpracowników, a ktoś, kto tego oczekuje, podlega negatywnemu osądowi. Taka interpretacja znajduje potwierdzenie w końcowym emocjonalnie nieobojętnym stwierdzeniu, że na tak postawione pytania można uzyskać odpowiedź w postaci elaboratu. Dlatego słowo *elaborat* w tym kontekście jest ukrytym negatywnym afektem. Konsekwentne i rzeczowe odpowiedzi nauczycielki wyciszają emocje rozmówcy i choć go nie zadowolają, to przyjmuje tę argumentację za wystarczającą.

SFAD ujawnia, że językowe możliwości systemu, którym się posługujemy, nie zawsze służą komunikacji zgodnie z naszymi intencjami, a bywa i tak, że zdradzają więcej niż byśmy chcieli. Trudno wskazać jednoznaczne mechanizmy pozwalające wiązać ustalenia w zakresie wykorzystania systemu językowego z kategoriami określającymi język w działaniu. Język w działaniu jest dynamiczny. Wyrazy uznawane w opisie systemowym za znaczeniowo obojętne, okazują się wielofunkcyjne i nacechowane emocjonalnie.

W tekście (7) obserwacji poddano istotny dla funkcjonowania szkoły proces budowania zaufania między nauczycielem a rodzicami uczniów. Analizowane nagranie zostało zarejestrowane podczas wywiadówki w jednym z olsztyńskich gimnazjów. Rodzice często nie informują wychowawcy klasy o stanie zdrowia dziecka i sytuacji rodzinnej, w jakiej ono się znajduje. W tekście (7) nauczycielka przekonuje rodziców do zasadności przekazywania informacji istotnych z punktu widzenia bezpieczeństwa uczniów.

(7)

N: Proszę państwa, ja powinnam wiedzieć o chorobach, jeśli ktoś z państwa dzieci ma zwolnienie od lekarza z zajęć wychowania fizycznego, też taka informacja powinna do mnie dotrzeć, ponieważ później decyzją dyrektora takie dziecko jest zwalniane z WF-u na określony czas. A dla mnie jest to ważne naprawdę, te choroby przewlekłe czy informacja o tym na przykład, że są duszności, że jest astma, jest wada serca, czy inna choroba istotna dla kształcenia, pobytu dziecka w szkole. Proszę państwa, jeśli coś by się stało i wiemy, że coś się dzieje, czy dziecko ma wadę serca i mdleje, to istotna jest ta informacja przy udzielaniu pomocy. Proszę mi takie informacje przekazać, nie ukrywać chorób psychicznych czy zaburzeń, bo prędzej czy później gdzieś tam te informacje do nas docierają, tylko szkoda, że później, więc warto by było, żebyśmy takie informacje posiadali, a one są dla nas. Natomiast jeśli chodzi o sytuacje rodzinne, to myślę, że taka informacja dociera do mnie czy do pani pedagog, o tym, że jest jakaś trudna sytuacja finansowa, co ma związek na przykład z zakupem podręczników czy obiadami, ewentualna sytuacja, jeśli chodzi o relacje ojciec i matka i kto wychowuje dziecko, to też zostaje tylko u mnie taka informacja, u pani pedagog, co oczywiście się wiąże z kontaktami do rodziców, tak żeby wiedziała, czy jest kontakt z jednym czy z dwójką rodziców. Natomiast szczegółów państwa rozwodów to ja nie muszę znać, to się umówmy. Ale ważna jest informacja, że np. ojciec nie żyje, albo dziecko wychowują dziadkowie, a rodzice są za granicą, bo to też ma znaczenie, z kim się kontaktujemy,

kto jest opiekunem prawnym, bo nie zawsze będziemy wiedzieć, że dziadkowie są opiekunami prawnymi, więc proszę takie informacje do mnie. Czy państwo macie pytania?

R: Czy o tych chorobach przewlekłych chce mieć to pani na piśmie czy..?

N: To znaczy, jak porozmawiamy indywidualnie, to ja sobie zapisuję gdzieś tam, odnotowuję i pamiętam o tym.

W celu przeprowadzenia analizy zgodnie z wcześniej przyjętą metodą, w zestawieniu [26] wynotowano kilka istotnych fragmentów z zapisanego nagrania – tekstu (7). Na podstawie tego wyboru powstaje opis OCENY (systemu znaczeń interpersonalnych) wraz z towarzyszącymi jej zmiennymi kontekstowymi.

[26]

AFEKT	jawny	pozytywny	N: to jest ważne naprawdę
		negatywny	
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	N: jest (...) choroba istotna dla kształcenia N: nie ukrywać chorób psychicznych czy zaburzeń
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		N: powinnam wiedzieć o chorobach N: one są dla nas N: sytuacje rodzinne N: porozmawiamy indywidualnie
	negatywna		N: rodzice są za granicą N: kto jest opiekunem prawnym N: chce mieć to pani na piśmie?
WZMOCNIENIE	ostrość		
	sila		N: zostaje <u>tylko</u> u mnie taka informacja N: to jest ważne naprawdę

Czasownik *powinnam* w klasyfikacji Saloniego zaliczany jest do grupy czasowników właściwych o regularnej odmianie. Znaczenie słownikowe wyrazu kieruje uwagę na konieczność wykonania czegoś, co 'jest pożądane, konieczne, żeby ktoś coś zrobił' (<http://sjp.pwn.pl/szukaj/powinnam%20.html>, dostęp 7.08.2017). Dlatego wskazana konstrukcja została umieszczona w grupie aprecjacji pozytywnych. Przyjmując poziomy komunikacji Hallidaya, można stwierdzić, że na plan pierwszy wysuwa się poziom interakcyjny, a ideacyjny pozostaje odrobinę za nim. Cel pragmatyczny jest jasno określony i czytelny. Nauczycielka apeluje do rodziców o podawanie informacji, bowiem związane jest to z bezpieczeństwem ich dzieci. W dalszej części jej wypowiedzi pojawiają się argumenty wzmacniające ten apel. Zatem *powinnam wiedzieć* ma znaczenie odnoszące się bardziej do czynności rodziców niż wypowiadającej te słowa, choć konstrukcja gramatyczna wskazuje na coś odmiennego. Wzmocnienie pojawia się już w następnym zdaniu, w którym nauczycielka użyła intensyfikatora *ważne naprawdę*. Połączenie przymiotnika z partykułą jest nie tylko skutecznym zabiegiem retorycznym, ale i wyrazem emocji, dlatego ta konstrukcja znajduje się również w grupie afektantów.

Kolejne środki komunikacyjne zostały umieszczone w grupie osądu, ponieważ w dalekim planie są wyrazem opinii nauczycielki o rodzicach. W tym miejscu konieczna jest szersza uwaga kontekstowa. Zawód nauczyciela tradycyjnie cieszy się znacznym zaufaniem społecznym. Do szkoły, a ściślej rzecz ujmując do jej pracowników, trafiają dane o charakterze administracyjnym, ale też informacje bardziej osobiste, często drażliwe, które objęte są tajemnicą zawodową. W badaniach IBE z 2015 r.³ zaprezentowano pozycję społeczno-zawodową nauczycieli. Warto podkreślić, że od osób wykonujących takie zawody wymaga się wysokich standardów moralnych i profesjonalizmu. Ze zdecydowanym poparciem osób badanych przez IBE spotkały się także stwierdzenia, że zawód ten powinien być istotny dla ogółu społeczeństwa, a osoby wykonujące go powinny obowiązywać tajemnicą zawodową. Większość ankietowanych zaakceptowała też stwierdzenie, że między odbiorcą usług a osobą wykonującą dany zawód musi istnieć szczególna więź zaufania. Wysoki prestiż zawodu nauczyciela wiąże się z przekonaniem, że na szczególny szacunek społeczny zasługują wszyscy, którzy wykonują zawody o dużej użyteczności społecznej, świadczące o szczególnym zaangażowaniu w rozwój społeczeństwa i pełnieniu służby publicznej. A zatem ci, których praca niejednokrotnie odbywa się

³ <https://www.google.pl/search?q=pozycja+spo%C5%82eczno-zawodowa+nauczycieli&oq=pozycja+spo%C5%82eczno-zawodowa+nauczycieli&aqs=chrome..69i57.10212j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> (dostęp 7.08.2016).

kosztem życia prywatnego i oznacza poświęcenie osobistego szczęścia⁴. Właśnie do tej szczególnej więzi zdaje się odwoływać nauczycielka, której wypowiedź podlega analizie w tekście (7). Wydaje się, że wypowiadająca te słowa nauczycielka ma świadomość oczekiwań społecznych związanych z zawodem, który wykonuje, a mimo to wygłasza dwa zdania osądu: *choroba istotna dla kształcenia, nie ukrywać chorób psychicznych czy zaburzeń* – czyli zdań instytucjonalizujących uczucie w kontekście obowiązujących norm. To osąd niejawnny, który płynie z konsekwencji zatajenia przez rodziców ważnych informacji o dziecku, osąd związany z ich poziomem wiedzy i świadomości rodzicielskiej. Rodzaje osądów związane są z pozycją w grupie lub z zajmowanym w instytucji stanowiskiem (Martin, Rose 2013: 75). W tym jednak przypadku wyrażone są nie wprost i wymykają się poczynionym już opisom teoretycznym. Nie ma w wypowiedzi nauczycielki wyrazów nazywających cechy rodziców, ale jest wyraźna presupozycja.

Trudno wyrokować, czy zebrani w klasie rodzice odczytali ten komunikat w ten sposób, jednak można brać pod uwagę taką interpretację. Warto podkreślić, że nie dość jasno sformułowano zapewnienie o poufności przekazywanych danych (*a one są dla nas, zostaje tylko u nas taka informacja*), jednak jak wynika z powyższego, jest ono przyjmowane *a priori*, bowiem stanowi element wiedzy ogólnej uczestników komunikacji. Pewną wskazówką do interpretacji jest też aspekt relacji, który może wysuwać się ponad aspekt treści. Nie wiadomo, co w zamyśle nauczycielki komunikują wypowiedziane przez nią zdania, czy rzeczywiście jest tam ukryty osąd, jednak wykluczyć tego nie można. Jej pozycja w prowadzonej komunikacji jest dominująca, nie daje ona jednak wprost odczuć swojej przewagi płynącej z powagi instytucji, którą reprezentuje. Argumentacja, jaką przywołuje, nie jest przesadzona. Dla wychowawcy klasy, który czuje się odpowiedzialny za powierzone jego opiece dzieci, ważne są także dane związane z funkcjonowaniem rodziny. Nauczycielka rzeczowo upomina się o informowanie szkoły o zmianach zachodzących w życiu rodzinnym dziecka. Szczególnie cenne dla szkoły są ustalenia prawne dotyczące opieki nad dzieckiem podczas długotrwałej nieobecności rodziców. Problem ten bezpośrednio wiąże się ze zjawiskiem eurosieroctwa. Na podstawie danych spiso-

⁴ W badaniu IBE zwraca się uwagę także na czynniki obniżające prestiż społeczny nauczycieli. „Wśród czynników obniżających prestiż nauczyciela, znajdują się zarówno takie, które wynikają z przemian polskiego społeczeństwa – powszechny dostęp do wiedzy, możliwy między innymi poprzez wzrost informatyzacji i cyfryzacji, inflacja wyższego wykształcenia, wzrost konsumpcjonizmu, wzrost indywidualizacji i potrzeb w zakresie wyrażania podmiotowości – jak i takie, które wbudowane są w system oświaty w Polsce: kształcenie nauczycieli, system doskonalenia, istniejący system awansu, czy demokratyzacja życia szkoły”, zob. M. Smak, D. Walczak, *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 36.

wych GUS, wiemy, że najczęściej migrują ludzie w wielu 20–39 lat (około 62%), w fazie zakładania i rozwoju rodziny, ale i znajdowania swojego miejsca na rynku pracy (<http://www.ejournals.eu/ZPS/2014/Numer-3/art/4982/>, dostęp 31.08.2016). Podczas gdy rodzice pracują poza granicami kraju, w Polsce pozostają dzieci, które doświadczają emocjonalnego osierocenia. Wyjeżdża jedno lub dwoje rodziców, a dzieci pozostają pod opieką krewnych. Jeśli tymczasowi opiekunowie nie dysponują pełnomocnictwami prawnymi w opiece nad dziećmi, rodzi to określone konsekwencje dla szkoły. Dlatego nauczycielka upomina się o pełną informację na temat stanu rodzinnego i statusu prawnego powierzonych jej uczniów. Ton stanowczy łagodzony jest zapewnieniami o poufności danych i skierowaniu uwagi na potrzeby dziecka.

Powyższy wywód unaocznia złożoność badanego dyskursu. Zmienne, które można wyprowadzić z kontekstu sytuacyjnego, nie wyczerpują całości możliwych uwarunkowań komunikacyjnych. Część z nich znajduje się poza rozmówcami i analizowaną sytuacją dialogową. Warto zwrócić uwagę, że nauka nie dysponuje odpowiednimi narzędziami, by określić intencję nadawcy, a później stopień jej odczytania przez odbiorcę. Z problemem tym od dawna borykają się badacze komunikacji językowej. Teoria relewancji Sperber, Wilson (2011), w której stawiano sobie za cel wyjaśnienie interakcji pomiędzy znaczeniem językowym a czynnikami kontekstowymi w procesie interpretacji wypowiedzi, także nie rozwiązała wszystkich wątpliwości. Choć wspomniani autorzy akcentują rolę przynajmniej jednego celu, którym jest zrozumienie wypowiedzi interlokutora i uczynienia własnej wypowiedzi zrozumiałą, to w przypadku komunikacji konfrontacyjnej nawet ten cel znika z pola widzenia nadawcy.

W kolejnym analizowanym przykładzie (8) ze szkoły gimnazjalnej tematem rozmowy stał się sposób oceniania i szerszej pojęta ogólna postawa nauczycielki chemii, której nazwisko pada w nagraniu, ale w zapisie synonowane jest skrótem X.

(8)

N: Czy państwo macie pytania do mnie, czy chcecie o coś zapytać?

(...)

R: A można się umówić indywidualnie z nauczycielami pozostałymi?

N: Ale w jakim sensie?

R: Sposób nauczania, oceniania dokładnie i zachowania nauczyciela.

N: Jeszcze raz proszę...

R: Chodzi mi o panią X. Ja już poruszałam ten temat w zeszłym roku, w tym roku jest to samo.

N: Ale co się dzieje?

R: Pani X za mocno wyraża swoje niezadowolenie, że dziecko czegoś nie potrafi albo za wolno myśli.

N: To w czym mam pani pomóc?

R: Po prostu niech ta pani nie krzyczy, dziecko jest przerażone widząc tą panią. Podchodzi i mówi, że ona za wolno myśli. Dziecko ma tak, że jeśli pani na nią krzyczy, to ona w tym momencie się stresuje, ona za chwilę płacze i blokuje się, nie może odpowiedzieć. Pani X na to, że ona nie wytłumaczy tylko od razu krzyczy. Chciałam, żeby pani z nią porozmawiała i też za jeden błąd nie stawia się jedynki, to też robi pani X.

N: Ja tą sprawę poruszę z panią pedagog, poproszę panią pedagog o interwencję, a jak pani uzna, że jakby nie ma skutku tej rozmowy, to dalej będziemy rozmawiać. Ja myślę, że wygodniej byłoby dla mnie jako nauczyciela, żeby najpierw poruszyła to pani pedagog, bo jest mi niezręcznie. Natomiast jeśli nie będzie efektu, to będziemy się ubiegać o indywidualną rozmowę, ja pani przekażę.

R: Ja rozumiem, że pani X chce czegoś nauczyć dzieci, ale za jeden błąd nie stawiamy jedynek. W zeszłym roku było to samo, połowa dzieci była zagrożona z chemii. Ona jest bardzo sroga, ale za jeden błąd to... może czwórka, ale...

W zestawieniu [27] zamieszczono wybrane konstrukcje językowe, które wpływają na negocjowanie postaw. Przykłady są istotne dla budowanej OCENY, czyli systemu znaczeń interpersonalnych.

[27]

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	R: za mocno wyraża swoje niezadowolenie R: niech ta pani nie krzyczy N: jest mi niezręcznie R: ona jest bardzo sroga
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	R: pani X chce czegoś nauczyć dzieci
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	R: za mocno wyraża swoje niezadowolenie R: za jeden błąd nie stawia się jedynki R: pani X chce czegoś nauczyć dzieci R: ona jest bardzo sroga
	moralny	pochwała	
		potępienie	

APRECJACJA	pozytywna		N: poproszę panią pedagog o interwencję
	negatywna		R: dziecko jest przerażone
WZMOCNIENIE	ostrość		
	sila		R: za mocno wyraża swoje niezadowolenie R: niech ta pani nie krzyczy

Pierwsza wybrana do analizy konstrukcja językowa zawiera w sobie informację o celu podjęcia rozmowy. To osąd ukierunkowany na krytykowaną nauczycielkę, która, zdaniem mówiącej, jest osobą nadmiernie emocjonalną. Zastosowano tu modyfikator II typu, czyli wzmocnienie ostrości, który wyraża przysłówkę *mocno* dodatkowo wspartego wyrazem *za*, który w *Słowniku języka polskiego* W. Doroszewskiego umieszczony został z objaśnieniem „wyraz dodawany do przymiotników lub przysłówków i nadający im odcień zbyt wielkiego natężenia cechy” (<http://doroszewski.pwn.pl/haslo/za/>, dostęp 7.08.2016). Zatem połączenie wyrazowe *za mocno wyraża* oznacza nadmierne manifestowanie emocji, co postrzegane jest w polskiej kulturze negatywnie. Dostrzec można także, że jest to osąd związany z emocjami wywołanymi przez poczucie pokrzywdzenia, zagrożenia dziecka, które tej silnej ekspresji doświadcza. Niewątpliwie jest to więc także negatywny afekt. Wyrażenie uczuć nie wprost opisują Martin, Rose (2013: 68–73), a przyjmując za słuszną ich sugestię o wyrażaniu uczuć poprzez określone zachowania, klasyfikuje się wybraną konstrukcję językową właśnie w tej grupie.

Kolejny wypisany z tekstu sygnał budujący OCENĘ to konstrukcja z operatorem trybu rozkazującego *niech*. Użyty przez mamę uczennicy zwrot *niech ta pani nie krzyczy* ma znaczną moc komunikacyjną, bowiem użyto trybu rozkazującego, który ma zastosowanie w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Stosuje się tę formę gramatyczną w celu wyrażenia rozkazu, polecenia, życzenia lub przyzwolenia. Realizowana jest tu funkcja impresywna języka, a zatem chęć nakłonienia do wykonania czegoś i jak łatwo zauważyć, bliska jest ona perswazji.

W analizowanym użyciu tryb rozkazujący wybrzmiewa stosunkowo ostro, ponieważ w relacji rodzice ucznia – nauczyciel stosowany jest niezwykle rzadko. W pozyskanym z e-dziennika materiale badawczym konstrukcje z częstką *niech* wystąpiły trzy razy (baza liczy około 62 tys. słów) *niech nabiera sił* (o dziecku po chorobie), *niech narysuje*, *niech to powie*. W zapisie z nagrań użyto konstrukcji rozkazującej z *niech* 20 razy (baza to 26 tys. wyrazów) i tylko dwukrotnie była ona skierowana do nauczyciela, w tym przywołane już *niech nie krzyczy* i *niech go przyciśnie*. Zanotowane następujące przykłady: *niech wyrazi*, *niech przyniosą*, *niech się zmobilizują*, *niech organizują*, *niech przedyskutują*, *niech się zastanowią*, *niech będą*, *niech się bawią*, *niech przyjdzie*, *niech weźmie*, *niech się pozabijają*, *niech czyta*, *niech ciągnie*, *niech zrozumie*, *niech zalicza*, *niech poprawi*, *niech wkuwa*, *niech kuje* wszystkie odnoszą się do dzieci. Na podstawie analizowanego materiału można postawić tezę, że w poszerzonym dyskursie szkolnym, a więc w komunikacji między nauczycielem a rodzicami uczniów, tryb rozkazujący używany jest w ograniczonym zakresie i niezwykle rzadko w odniesieniu do nauczycieli. Dlatego konstrukcja *niech nie krzyczy* skierowana co prawda nie wprost, ale jednak do nauczycielki, jest wyrazem znacznych emocji (AF) i silnym apelem.

W podobnie silnej tonacji wyrażona jest opinia o wpływie zachowania nauczycielki na dziecko. Aprecjacja *dziecko jest przerażone* odsyła do grupy silnych określeń nazywających stan lęku. Można przyjąć, że matka dziewczynki stosuje środki perswazyjne, starając się nakłonić wychowawcę klasy do podjęcia działania. Użycie zdania bezpodmiotowego z konstrukcją *nie stawia się* zaliczyć można także do zabiegów retorycznych. W gramatyce Saloniego *się* w takiej pozycji klasyfikowane jest jako rzeczownik w pozycji mianownikowej (<http://sgjp.pl/leksemy/#90038/się>, dostęp 7.08.2016). W stosowanej w niniejszej pracy metodologii to niejawni osąd, bowiem ktoś, kto występuje przeciwko przyjętemu zwyczajowi wyrażonemu poprzez ‘nie robi się czegoś’, narusza przyjęte normy, więc osądza się go negatywnie.

W tak zarysowanej sytuacji komunikacyjnej OCENA kształtuje się w konfrontacji dwóch różnych stylów komunikowania się. Mimo dość silnego napięcia budowanego przez rozmówcę, nauczycielka nie ulega emocjonalnemu stylowi swojej rozmówczyni i stosuje stonowane środki językowe. Nie lekceważy zgłoszonego problemu, lecz przesuwa rozstrzygnięcie do rozmowy oddalonej w czasie i osoby, którą ocenia jako bardziej kompetentną. Nauczycielka ujawnia swoje emocje – *jest mi niezręcznie*. To jawnie wyrażony afekt negatywny, który nie daje efektu wzmocnienia napięcia w dialogu, a wręcz przeciwnie – tonuje emocje u rozmówcy. Ujawnia się to w kolejnej replice dialogowej, w której mama docenia starania wcześniej

krytykowanej nauczycielki chemii. Mówi: *pani X chce czegoś nauczyć dzieci*, w czym realizuje osąd personalny. Wrażona aprecjacja *jest sroga*, nie jest to tylko prostym nazwaniem cechy, ale też wartościowanie o charakterze osądu.

Analiza tekstu (8) dowodzi, że tonowanie emocji służy konstruktywnej komunikacji, a dobór środków językowych decyduje o jakości kontaktu. Kompetencja komunikacyjna nauczycielki powoduje, że rysująca się sytuacja konfrontacyjna zostaje oddalona, a niezadowolona mama przyjmuje zaproponowane wyjście z sytuacji.

W kolejnym przykładzie (9) znajduje się fragment nagrania zebrania z rodzicami, podczas którego w żywym polilogu toczy się dyskusja na temat kłopotów wychowawczych w gimnazjum. Wcześniejsze repliki dialogowe ujawniają całkowitą akceptację metod przyjętych przez szkołę i stosunek do pracy nauczycieli. Zacytowano tylko końcowy fragment rozmowy, w którym ujawnia się bezradność dorosłych względem postaw młodzieży i próba stworzenia wspólnego „frontu”.

(9)

N: I teraz tak, tak jak jesteśmy przygotowani do tego, że my mamy dziecko zachęcić, nie mamy prawa, jako nauczyciel, jako rodzic swój własny, nie mam prawa na dziecko krzyczeć. Mogę powiedzieć: uspokój się.

R1: Ale tak, to oni czują się bezkarni.

N: Ale nie wolno. Dlatego taka sytuacja, jaka się wytworzyła, to tak jest, jak jest. Bo mam prawo zachęcić go do pracy, ale nie mam prawa niczego zrobić.

R2: A te prawa od kiedy w ogóle one weszły?

N: Od kiedy mamy to gimnazjum.

R2: Ja pamiętam swoją klasę podstawówki, jak dostałam w pierdziel linijką od nauczyciela za krzeselka, to kłaniałam się z daleka mimo tego, że mnie nie widziano.

R3: Teraz są przepisy... kto to w ogóle wymyślił?

(Głośne rozmowy rodziców chórem)

Przytoczona rozmowa ujawnia w miarę zgodne poglądy rozmówców na to, jakie metody wychowawcze są skuteczne. Nie padają konkretne nazwy, ale kontekst sytuacyjny powoduje, że widoczne jest tradycyjne podejście w zakresie zachęcania do nauki, jak i dyscyplinowania dzieci w szkole.

AFEKT	jawny	pozytywny	
		negatywny	N: nie mam prawa na dziecko krzyczeć R1: czują się bezkarni N: to tak jest, jak jest
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	R3: teraz są przepisy R3: kto to w ogóle wymyślił
OSĄD	personalny	podziw	R: dostałem w pierdziel linijką
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	R3: kto to w ogóle wymyślił
APRECJACJA	pozytywna		N: dziecko zachęcić
	negatywna		N: uspokój się
WZMOCNIENIE	ostrość		
	siła		

Pozornie spokojny polilog pełen jest skrywanych emocji, a niedomówienia silniej komunikują o poglądach rozmówców niż ich jawne wypowiedzenie. W początkowych zdaniach nauczycielka deklaruje, że szkoła jest przygotowana do tego, by zachęcić dziecko do nauki, ale w tym samym zdaniu, jakby w przeciwwadze dodaje, że nie może na dzieci krzyczeć. Właśnie w tej drugiej części znajduje się ukryty negatywny afekt. Uczucia, które towarzyszą niemożności ukarania, dają podstawę, by sądzić, że nauczycielka czuje się pozbawiona narzędzia nacisku. Widzi zatem swoją rolę w dwojakiej odsłonie, po pierwsze jako profesjonalisty (*jesteśmy przy-*

gotowani), w pełni rozumiejącej mechanizmy psychologii uczenia się, po drugie jednak, osoby obciążonej negatywnym dziedzictwem tradycji szkoły opartej o nagrodę i karę, ze szczególnym podkreśleniem wagi tej drugiej (*nie mam prawa krzyżeć*). Replika rodzica na tę wypowiedź ujawnia i jego poglądy, co w kontekście wcześniejszych komentarzy sprowadzić można do stwierdzenia, że uczniowie zachowują się niewłaściwie, ponieważ *czują się bezkarni*. Mamy tu do czynienia z aprecjacją – bo nie jest to afektacja uczniów, lecz ich cecha, określenie jacy są, a nie to, jakie mają uczucia. Zwrot *czują się bezkarni* jest jednocześnie wyrażeniem jawnej afektacji negatywnej rodziców. Emocjonalnie rodzice uczestniczący w zanotowanej rozmowie (9) opowiadają się za możliwością karania dzieci. W poszukiwaniu określeń bliskoznacznym można pokusić się o taką paralelę: ‘czują się bezkarni = są kłopotliwi’. Wygłoszone przez nauczycielkę zdanie *to jest tak, jak jest* stanowi nie tyle określenie sytuacji w szkole, co jest wyrazem bezradności kadry pedagogicznej. To jawny negatywny afekt. W kształtującej się OCENIE jest elementem jednoczącym rozmówców. Okazuje się, że nie ma sprzeczności w poglądach nauczycielki i uczestniczących w zebraniu rodziców. Wyrażają swoje poglądy jawnie i jednoznacznie opowiadają się za szkołą systemu nakazowego i karzącego. Przykład (9) ujawnia głęboko zakorzenione przywiązanie do tradycyjnego, znanego często z własnego doświadczenia, systemu budowania relacji między dorosłymi a dziećmi. To ukryty program, o którym rzadko wspomina się w badaniach językoznawczych i pedagogicznych⁵.

Fragment nagrania zanotowany tu jako materiał badawczy (10) należy odczytywać w szerszym kontekście poszerzonego dyskursu szkolnego. Zwykle o szkole mówi się z powagą, mając na uwadze dobro dziecka lub właśnie przeciwnie – z przyganą do działań, zachowań lub przyjętych rozwiązań. W tekście (10) mama wypowiada się o sposobach dyscyplinowania syna, a jej wypowiedź została przyjęta przez zebranych jako żartobliwa. Dowodzi tego śmiech zarejestrowany w nagraniu dźwiękowym.

(10)

N: No Janek właśnie, nie wiem, czy on się nie wysypia w nocy, bo często przychodzi, położy się i śpi.

R: Jasiek? Ja mu dam komputer! Ja mu dam!

N: W środę na języku polskim.

R: Ja prosiłam, on się boi mnie jak ognia, jakbym miała telefon, nawet na lekcji niech pani do mnie zadzwoni, żeby on widział, że pani do matki dzwoni, to będzie on

⁵ R. Makarewicz, *Ukryty program w rozmowach nauczycieli z rodzicami uczniów w polskiej szkole. Odwołania do etyki słowa*, „Prace Językoznawcze” 2017, z. 2, s. 115–126.

zaraz jak zegarek. To nie działa, że ja mam LIBRUSA. Do mnie telefon! Ja mu kiedyś powiedziałam, że przyjdę, zdejmę mu majtki i na goły tyłek dam wciry, to on zobaczy, jakiego mu obciachu narobię. Bo on się mnie boi. On się boi, bo on wie, że ja nie żartuję.

Śmiech w tle nagrania.

R: Proszę mu powiedzieć, że zadzwonię do twojej mamy i mama przyjedzie.

Zwrot *ja mu dam!* jest czytelny i oznacza zapowiedź kary. Trudno powiedzieć, czy w intencji rozmówcy wypowiedź R miała mieć charakter żartobliwy, jest jednak bez wątplenia źródłem informacji o relacjach panujących między mamą o synem. W zestawieniu [29] zapisano wybrane konstrukcje językowe.

[29]

AFEKT	jawny	pozytywny	R: ja mu dam! R: boi się jak ognia
		negatywny	R: na goły tyłek dam wciry R: obciachu narobię
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECJACJA	pozytywna		R: będzie jak zegarek
	negatywna		
WZMOCNIENIE	ostrość		R: boi się jak ognia
	sila		R: ja mu dam! R: będzie jak zegarek

Tekst (10) jest pełen emocji, które wyrażone zostały za pomocą różnych środków językowych, co sprawia, że odbiera się go jako dynamiczny. Zawiera zwroty, porównania i frazeologizmy. Wszystkie one są wyrazem emocji, które towarzyszą matce chłopca zasypiającego na lekcjach. Uwagę zwraca fakt, że mama nie jest zaniepokojona ewentualnym złym stanem zdrowia syna. Prawdopodobnie wie, że spędza on wiele czasu przy komputerze, a jej deklaracje ukarania syna są próbą kreowania siebie w roli wzorowego opiekuna. W dialogu zastosowano jawne afektacje oraz dwukrotnie deklarację wymierzenia kary. Wśród zebranych rodziców wypowiedź mamy Janka wzbudziła śmiech. Trudno poważnie traktować tego typu deklaracje, gdy dotyczą one gimnazjalisty. Pomijając fakt zamiaru stosowania kary cielesnej, która zawsze jest porażką wychowawczą dorosłych, uwagę zwraca powszechne zrozumienie dla takiej postawy rodzicielskiej. Emocjonalność wypowiedzi wpisuje się w poszerzony dyskurs szkolny jako przykład porozumienia ponad pełnionymi rolami. Zrozumienie dla afektu mamy Janka wykazują inni rodzice, bowiem przyjęto w kulturze polskiej zasadę niewtrącania się w sprawy rodzinne innych, w tym także w stosowane metody wychowawcze. Tak więc refleksja płynąca z analizy tego fragmentu materiału badawczego jest raczej smutna, bo *dać wciry na goły tyłek* nie bulwersuje zgromadzonych na zebraniu rodziców, lecz ich rozśmiesza.

Kolejny fragment (11) dotyczy istotnych w procesie nauczania zagadnień funkcjonowania w szkole uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Analizowana rozmowa dotyczy uzgodnienia między nauczycielką i rodzicami uczniów sposobu postępowania z chłopcem i dziewczynką, którzy przejawiają trudności dyslektyczne.

(11)

N: Ja już powiedziałam Michałowi chyba w środę, mówię: Michał, masz kłopoty ze sobą, bo masz dysleksję.

R1: Ale on jak gdyby jest dwa razy karany za to samo.

N: Ale nie o to chodzi, bo jak poprawia, to tych błędów może być dużo więcej; chociaż, proszę mi wierzyć, na teście kompetencji dziecko, które ma dysleksję, może zrobić tych błędów ortograficznych cztery, a dziecko, które nie ma dysleksji – dwa. Ja już Michałowi nie biorę pod uwagę błędów typu „ą”, „ę”, tylko błędy zasadnicze „ż”, „rz”.

R1: No, ale to jest ortografia.

N: Ale oprócz tego klasa jest trudna. Michał patrzy na chłopaków, którzy rozrabiają, nie bierze udziału w lekcji, nie słucha, nie robi notatek, zapomina.

R2: Bo mamy ten sam problem właśnie, może jakieś dyktanda w ciągu roku szkolnego?

N: Powiem tak, jeśli Michał zacznie pracować sam nad sobą, przestanie zwracać uwagę na chłopaków, to wówczas on skupi się na sobie i będzie dobrze. Bo samym

dyktandem, to my sprawy nie załatwimy. Jak on przyszedł do mnie ostatnio poprawić sprawdzian z lektury i on nie pamięta bohaterów. Więc mówię: słuchaj, to umówmy się, że przyjdiesz do mnie, żebyś wziął książkę, zapomniałeś imiona bohaterów, usiądziesz i przeczytasz. Napisał, wyszło mu źle. Mówię mu, że nie może być tak, że ty piszesz opowiadanie o jednej z przygód i to ma cztery zdania.

R1: Czyli co? Ma teraz na konsultacje przyjść?

N: Tak, niech przyjdzie w poniedziałek na konsultacje, popatrzymy, zastanowimy się.

R2: Ale jak to będzie z tymi ocenami za dyktando, one będą zaliczane, czy nie będą zaliczane?

N: Za dyktando dzieciom z dysortografią czy dysleksją ją inaczej liczę.

R2: Ale w ogóle się liczą, tak? Bo pani w szkole podstawowej za dyktando w ogóle nie liczyła. Ja powiem, jak w szkole podstawowej było. Jak Natalia pisała dyktando, to później błędy, jakie miała musiała wypisać i napisać, dlaczego tak jest napisane, a nie inaczej. Bo jest wymieniane na „o”, bo jest wymieniane na „z”, itd. I ona nie miała ocen z tego, tylko te wyrazy, które miała źle napisane, dlaczego tak się pisało i z tego dostawała ocenę.

N: W podstawie programowej gimnazjum jest już inaczej, ponieważ te dyktanda w gimnazjum trzeba robić, bo jak gdyby dzieci i tak są później oceniane na teście kompetencji.

R1: A mnie się wydaje, że z ortograficznych błędów nie jest brane pod uwagę.

N: Na teście tak, jest brane. Ja jestem egzaminatorem od 9 lat i sprawdzam dzieci z dysleksją i dzieci, które nie mają dysleksji. Z dysleksją mają wydłużony czas. Ale błędy językowe, proszę mi wierzyć, są brane pod uwagę. Dziecko musi poprawnie pisać, czy ono ma dysleksję, czy jej nie ma. Uczennica mi powiedziała: proszę pani, my w szkole podstawowej mogliśmy zrobić 10 błędów i dostawaliśmy czwórkę czy piątkę. To nie chodzi o to, że jestem złośliwa. My się dopiero poznajemy, to jest początek, młódzież jest trudna. U Natalki jest wszystko z opóźnieniem, ona poprawia, zalicza, ale gada, dyskutuje sobie z koleżaneczkami.

R2: Wie Pani co? Potrząsnąć trochę...

(...)

N: Dzieci muszą w jakiś sposób umieć mówić, pisać i tutaj ciężko się pracuje, ale niektóre dzieci nie chcą, u Natalki aktywności zero.

R2: A nie może jej Pani przesadzić?

N: Siedzi w drugiej ławce.

R2: Ale żeby ona z tą Kamilą nie siedziała, z tą malutką.

N: Ona ostatnio siedziała z Ewelina i ona jest spokojna, pasowały do siebie idealnie, bo ona ma kłopot z nogą, nie może chodzić i tak daleko.

R2: A tą Kamilkę jak tak wyczałam, bo Natalka mówi: wiesz mam, a Kamila to dziś nie dostała żadnej uwagi.

N: Ona dba o nią, ma dobre serce, a potem sama w konsekwencji nie zdąży.

R2: Natałka taka jest, do pomocy.

N: I tak jak do nich mówię, nawet jeśli teraz te oceny są gorsze, to na koniec dobrze by było, żeby były lepsze, bo to będzie na świadectwie.

R2: To przejdę do konkretów, co Natałka powinna zrobić, żeby podnieść tą ocenę, przynajmniej na 3, trzy plus, to by było już fajnie.

N: To znaczy dała już mi tam do poprawy charakterystykę Marka Winicjusza i z gramatyki mamy jutro taki sprawdzian z czasowników, odmiana przez osoby, czasowniki przechodnie, nieprzechodnie, tu była taka notatka w zeszytcie. To taka kartkóweczka z ostatniej lekcji. Powtórzmy sobie na drugiej lekcji i pod koniec będzie sprawdzian, a po świętach będzie o rzeczowniku, odmiana przez przypadki. I to, ta charakterystyka i może coś się zmieni. Będziemy jeszcze czytać „Oskara i panią Różę”, zadam, żeby przeczytali sobie do świąt, bo to krótka lektura i z tego będzie klasóweczka. To jest króciutka, godzinka czytania.

R2: Pytam, bo Natalia czyta na głos.

N: Dobrze, niech czyta, bo książka jest prześliczna.

R2: Dobrze, dziękujemy ślicznie

N: Proszę, dziękuję, wesołych świąt, do widzenia.

Tekst (11) pozwala analizować nie tylko formowanie się OCENY i budowanie podstaw współpracy w kolejnych latach nauki, ale przede wszystkim jest cenną informacją o poziomie świadomości w zakresie problematyki dysleksji. Rozmowa toczy się między nauczycielką języka polskiego a dwiema mamami. W zestawieniu [30] znajdują się konstrukcje istotne w budowaniu OCENY.

[30]

AFEKT	jawny	pozytywny	N: samym dyktandem, to my sprawy nie załatwimy
		negatywny	R1: dwa razy karany za to samo R1: no, ale to jest ortografia
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSAD	personalny	podziw	N: jestem egzaminatorem od 9 lat
		krytyka	N: masz kłopot ze sobą, bo masz dysleksję R2: pani w szkole podstawowej (...) nie liczyła
	moralny	pochwała	
		potępienie	

APRECJACJA	pozytywna		R1: Czyli co? Ma teraz na konsultacje przyjść? N: my się dopiero poznajemy
	negatywna		R1: dwa razy karany a to samo R2: mamy ten sam problem właśnie
WZMOCNIENIE	ostrość		R2: jak to będzie z <u>ty</u> mi ocenami za dyktando?
	siła		

Pierwsza część tekstu (11) ujawnia dwa zasadniczo odmienne podejścia do problemu dysleksji. R1 przyjmuje postawę zrozumienia, ale negocjuje z nauczycielem odrębne zasady oceniania syna, bowiem jej zdaniem jest on *dwa razy karany za to samo*. Jest to aprecjacja, nazywa cechę osoby, którą wyrażono konstrukcją z przymiotnikiem. Jednak jest to równocześnie afekt, bowiem oddaje emocje, jakie towarzyszą mamie wygłaszającej tę opinię. Początkowo R1 wyraża pogląd, że ortografia w przypadku nauczania dyslektyka nie powinna podlegać ocenie, ale ostatecznie rozumie, że trudności syna nie polegają tylko na problemach z zachowaniem poprawnej pisowni i uzgadnia warunki pomocy, jaką proponuje nauczycielka (*ma na konsultacje przyjść*). To forma równoznaczna z nakazem, nie można jej odczytać jak propozycji. Użyto konstrukcji *ma przyjść*, która jest silniejsza niż predykatywne *może, powinien*, ale słabsza niż jednoznacznie nakazujące konstrukcje z *musi*. R2 sprowadza trudności w nauce tylko do dysortografii i przywołuje swoje doświadczenia w zakresie oceniania córki w szkole podstawowej. Przyczyny niepowodzenia w nauce dziewczynki są podobne do tych, jakie towarzyszą chłopcu, ale R2 uporczywie sprowadza je do kłopotów z pisownią. Dopiero powołanie się na autorytet zewnętrzny głuszy wątpliwości R2. Fakt, że N jest egzaminatorem jest argumentem, który zamyka rozmowę dotyczącą uznawania błędów ortograficznych za nieistotne w ocenie pracy pisemnej.

Zwraca uwagę jeszcze jeden fragment zanotowanej rozmowy, w którym N posługuje się zdrobnieniami nazw czynności związanych z ocenianiem, tj. *spradzianik, kartkóweczka, klasóweczka*. Użycie zdrobnień łągodzi wcześniej wygłoszony tekst dotyczący sposobu oceniania w szkole, a także samego procesu sprawdzania wiedzy.

W przytoczonym fragmencie (11) trudno dostrzec wyrazy wyraźnie dominujące nad innymi środkami budowania OCENY. Rozmowa przebiega harmonijnie, a jej uczestnicy starają się dostosować środki językowe do planowanego celu, pozostając w zgodzie z przyjętą podczas zebrań z rodzicami konwencją konwersatoryjną. Celem ogólnym jest sukces edukacyjny dzieci i jest on tożsamy dla wszystkich uczestników dyskursu, natomiast cele szczegółowe nie wydają się już tak sobie bliskie. R2 forsuje program powodzenia doraźnego, budowanie poczucia wartości w dziecku przez obniżenie wymagań w stosunku do dziewczynki, która boryka się ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania. Troska mamy znajduje zrozumienie, ale N postrzega problem szerzej i prezentuje swój punkt widzenia, przyjmując, że ocenianie jest narzędziem wspierania rozwoju ucznia, nie zaś celem samym w sobie. OCENA, która widoczna jest w przytoczonym dialogu (11), jest reprezentatywna dla większej liczby przykładów. Wydaje się, że rodzice uczniów nie zawsze rozumieją funkcje ocen szkolnych, tak jak dowodzi tego przywołany przykład dialogu prowadzonego podczas wywiadówki.

Kolejny przykład rozmowy między N a R, tekst (12), pochodzi z nagrania dokonanego w gimnazjum. Znajdują się w nim typowe dla rozmów odbywających się w przestrzeni szkoły językowe sygnały charakterystyczne dla poszerzonego dyskursu szkolnego.

(12)

N: No wiem, Monika się bardzo stara, ja wiem, ona jest bardzo sumienna, przychodzi, zalicza.

R: Ale pani powie, te spóźnienie mnie intryguje, bo wiem, że ona do lekarza chodziła.

N: Ale niektóre są też w środku.

R: W środku?

N: No tak, wie pani co? Wchodzi pani w Internet?

R: Wchodzę.

N: No to proszę zerknąć.

R: Zobaczę.

N: To proszę zobaczyć.

Uczestnicy rozmowy przekazują sobie informacje skrócone i zdawałoby się niepełne, jednak poziom wzajemnego zrozumienia jest wysoki. Sprawa dotyczy spóźnień na lekcje i to nie tylko tych początkowych danego dnia, ale też spóźnienia na lekcje mające miejsce w ciągu realizowanego planu zajęć. Informacje przekazane są krótko i rzeczowo, a ich przyjęcie

jest równie rzeczowe. Żadna ze stron nie sugeruje sposobu postępowania wyjaśniającego z dziewczynką, co dowodzi znacznego stopnia porozumienia. Właściwie nie widzimy tutaj jasno określonych środków służących OCENIE. Zdanie wypowiedziane przez R sugeruje, że zaznaczone spóźnienie powinno być usprawiedliwione, bo odbyła się planowana wizyta u lekarza. Uwaga N o spóźnieniach na lekcje w środku planu zajęć nie prowadzi do szerszego analizowania tej informacji. Rozmówcy pozostają w stanie porozumienia.

Podobne mechanizmy kształtowania OCENY obserwuje się w kolejnym przykładzie (13). Przedmiotem rozmowy jest ocena dziewczynek, które wcześniej sprawiały kłopoty.

(13)

N: Dobrze, to ja teraz zapraszam tu państwa do siebie (podchodzą rodzice).

R2: Nie wiem, co tutaj jest...

N: Tutaj tak: jest 1 godzina nieusprawiedliwiona i 1 spóźnienie, tutaj jest wszystko usprawiedliwione i jedno spóźnienie. Już patrzę nieobecności Arletki. One razem były, tylko Milena potrafi podejść do pani, a tamta pewnie zapomniała zeszytu. Muszę powiedzieć, że one razem ładnie pracują, że się poprawiły.

R2: No, ja widzę po ocenach.

N: Nie uciekają i są naprawdę, są niebo a ziemia w tym, a w zeszłym roku, co było, a w tym roku to są kochane dziewczynki i muszę powiedzieć, że naprawdę nauczyciele chwalą. Milenka mi pomaga, jest skarbnikiem i jest taka zaangażowana w sporcie, jestem naprawdę taka zadowolona z nich w tym roku... (szepty)... w-f nie wiem, nie ubrały się na czas, czy nie rozebrały.

R2: Nie są najlepsze i nie są najgorsze.

N: Ale one naprawdę, nauczyciele chwalą, że one pracują, że się starają, że się tam przykładają.

R2: Widzę, że lekcje tam siedzą i odrabiają.

N: Naprawdę fajne dziewczynki.

R2: Albo tylko udają...

N: Nie, ale ja naprawdę widzę poprawę, no w zeszłym roku, sama pani widziała, że była walka, a teraz, bardzo fajnie.

SFAD tego fragmentu (13) ujawni ukryty w użytych słowach i konstrukcjach językowych mechanizm budowania OCENY. Środki służące negocjowaniu postaw układają się w wyrównany rejestr wymiany informacji i ujawniania emocji.

AFEKT	jawny	pozytywny	N: razem ładnie pracują N: są naprawdę, są niebo a ziemia
		negatywny	
	ukryty	pozytywny	
		negatywny	
OSĄD	personalny	podziw	N: jest taka zaangażowana w sporcie N: naprawdę widzę poprawę N: naprawdę fajne dziewczynki
		krytyka	R; albo tylko udają
	moralny	pochwała	R: widzę po ocenach
		potępienie	
APRECJACJA	pozytywna		N: razem ładnie pracują N: są naprawdę, są niebo a ziemia N: naprawdę nauczyciele chwalą N: jestem naprawdę taka zadowolona z nich
	negatywna		R: nie są najlepsze i nie są najgorsze
WZMOCNIENIE	ostrość		
	siła		N: są <u>naprawdę</u> , są niebo a ziemia N: <u>naprawdę</u> nauczyciele chwalą N: jestem <u>naprawdę</u> taka zadowolona z nich N: jest <u>taka</u> zaangażowana w sporcie

Analizowany tekst (13) zawiera liczne konstrukcje, będące osądem. Wymiana replik dialogowych jest zaskakująca, bowiem to nauczycielka chwali, a mama jest pełna wątpliwości i sceptycyzmu. Negocjowanie postaw wydaje się mieć zwrot przeciwny do oczekiwanego, czego wyrazem jest konstrukcja *albo tylko udają*, która zdaje się podtrzymywać potok pochwał wzmocnionych partykułą *naprawdę*. Osąd w znacznej mierze zależy od pozycji osoby lub jej stanowiska w instytucji, którą reprezentuje. W analizowanym tekście osobą dominującą, co umocowane jest instytucjo-

nalnie, jest N, a jednak to R wyraża komunikaty silniejsze. Odwrócenie ról dialogowych ujawnia się nie na poziomie aktywności, wszak N wygłasza teksty dłuższe i bardziej szczegółowe, lecz na poziomie siły argumentacyjnej. R zdaje się wyrażać tylko wątpliwości, ale prowokuje tym N do kolejnych zapewnień o poprawie w zachowaniu obu dziewczynek. Wzmacniająca partykuła *naprawdę*, czyli wzmocnienie siły (modyfikator II typu) wchodzi w relacje znaczeniowe z różnymi wyrazami, którym towarzyszy. Dwa użycia kierują naszą uwagę na czynności *naprawdę chwala*, *naprawdę widzę*, zaś trzy inne wzmacniają AP, czyli: *naprawdę są niebo a ziemia*, *naprawdę taka zadowolona*, *naprawdę fajne*. Aprecjacja może kierować uwagę na wartościowanie pozytywne lub negatywne. W przytoczonych przykładach jest to aprecjacja pozytywna. Ocena społeczna, która wiąże się z pojęciem aprecjacji, w tym przypadku zgodna jest z ogólnie przyjętymi oczekiwaniami tak względem uczniów, jak i rozmówców w poszerzonym dyskursie szkolnym. Zastosowany modyfikator, kilkakrotnie powtórzona partykuła *naprawdę*, okazuje się elementem aprecjacji pozytywnej.

Kolejny tekst (14) jest przykładem rozmowy indywidualnej z tatą chłopca, który ma niewyjaśnione nieobecności i spóźnienia na lekcje. To dość długi fragment, którego przytoczenie w całości ma swoje uzasadnienie. SFAD ujawnia zgodność dialogujących stron, co do wymagań formalnych umocowanych w statucie szkoły (formalne usprawiedliwienie od rodziców jako warunek pozytywnej noty z zachowania) i zatroskanie obojga uczestników dialogu o wyniki szkolne dziecka.

N posłużyła się AP *nasz synek* w odniesieniu do ucznia i wydaje się, że nie ma dodatkowych, naddanych lub ukrytych informacji. Żartobliwe nazywanie ucznia buduje poczucie wspólnego zatroskania i jest wprowadzeniem do niełatwej rozmowy. Większość dialogu dotyczy problemu usprawiedliwienia nieobecności, zaś w dalszym planie wyników w nauce.

(14)

N: Panie Marku, bo widzę że tu chory nasz synek.

R: Tak.

N: To co, najpierw nieobecności?

R: To znaczy tak, dzisiaj będę chciał szybko wpaść do domu, zapomniałem tego zwolnienia.

N: To nie szkodzi.

R: Ale do wtorku, do trzynastego na pewno.

N: Jak ktoś coś mówi, to ja muszę tu wierzyć; tak, 13 listopada.

R: Ja go chciałem wygnąć, ale żona powiedziała, że przesadzam, on gorączkował, więc tutaj...

N: Wie pan co, bo tak jakoś w listopadzie on się tak źle czuł, widać było, że taki błądy, że jest mu niedobrze, taki był nieswój.

R: Ja tam nie wiem, dla mnie to takie...

N: Może bez śniadania przyjeżdżał.

R: Nie, nie, on je.

N: Je, tak?

R: Znaczy ja nie wiem, jak on żyje na płatkach rano, na mnie to nie działa, a te dzieci, to na szybkiego, bo to jest proste. Kanapka jest czymś skomplikowanym, płatki mlekiem zaleje i idzie.

N: Ale kanapkę jakąś z sobą bierze?

R: Nie no, kanapki biorą, znaczy kanapki jak kanapki, jakieś tam rogałe słodkie i pewnie jakieś chipsy.

N: No on ma jeszcze takie dziecinne zachowania.

R: On jest bardzo dziecinnały, bo ja w jego wieku jeździłem do wujka i pomagałem mu w warsztacie, a on tak nie ma, na lajcie totalnym, no ale cóż, ja inaczej patrzyłem, to chyba były inne czasy.

N: Tamci niektórzy spowaźnieli, a on jeszcze.

R: Podsunęte pod nos, nic nie musi robić, no taki lajt.

N: Ja widzę czasami te jego żarty takie, no tak powiem 13-latka.

R: Ale widzę, że jak czasami wstaję i coś mu się tam zarzuci, kiedyś mówię: ty nie jesteś chory, to ja ci leki kupię, ja jadę do pracy, ty do szkoły, to zaraz zaczął mi tam ryczeć i w ogóle.

N: A proszę mi powiedzieć, na Wszystkich Świętych państwo wyjeżdżali?

R: Tak, tak, on musiał odespać te dni.

N: No tak, dobrze, to ja mu to usprawiedliwię. Teraz tak, tu są jakieś pojedyncze, to proszę może jednak przynieść, tak?

R: No właśnie, my to przeglądaliśmy i tam są w środku jakieś...

N: Pierwsza lekcja i ostatnia, tu zwolnione, to znaczy wychowanie do życia w rodzinie, był podział na grupy, chłopcy idą do czytelnicy, ja z dziewczynkami rozmawiam i tak co dwa tygodnie, także tu w porządku, tu był zwolniony. Teraz tak w-f, w piątek ostatnia lekcja to w-f, w piątek pierwsza lekcja to jest chyba wos czy coś takiego, w czwartek pierwsza lekcja chyba polski.

R: Na pierwsze lekcje to się pewnie spóźnił.

N: No to na całych lekcjach? Bo tu są takie trzy godziny, o których ja nie wiem, o co chodzi.

R: Ja też nie wiem, ale zobaczę.

N: Dobra, to państwo pozastanawiają się.

R: Kartkę napiszę.

N: Tak, wtedy usprawiedliwienie, natomiast dni choroby to jest już na zielono. A jak tam nasz orzeł, no nie pisał tego...

R: Ja wiem właśnie.

N: Więc będzie musiał napisać próbny. Fizyka do poprawki, wzory na blaszkę, bo potem oni nic nie mogą zrobić, bo nie wiedzą, jaki wzór, natomiast reszta widzę państwowe dwójeczki (śmiech). To jest naprawdę inteligentny chłopak.

R: Szybko kalkuluje, myśli, myśli z góry, no ale komputer. Dobrze żeśmy się zalogowali na ten nieszczęsny dziennik, żona zobaczyła, no to zbladła, no więc ograniczyłem mu łączę, ma to tylko do czytania tekstów.

R: Nie no, jakoś tam spróbujemy posiedzieć z nim. A teraz jak jest z korepetycjami, czy czymś takim?

N: No są konsultacje, teraz tak, z matematyki są w środę po 6. lekcji, ale tu pani zapisała go do grupy, natomiast na stronie internatowej naszej szkoły są wszystkie korepetycje zapisane, konsultacje, przepraszam.

R: Z angielskiego jakoś tam sobie radzi.

N: No z angielskiego on jest dobry.

R: Tak, no bo chodzi na te lekcje i w sumie dużo mu dają, nawet młodszemu pomaga.

N: No to ładnie.

N: Zaraz po świętach będę wystawiała oceny z zachowania i żeby nie mieli żadnych godzin nieusprawiedliwionych, bo po co ma się im obniżać ocenę niepotrzebnie?

R: A te uwagi? Bo później mi mówił, że to pomyłka.

N: Zaraz zobaczymy, proszę bardzo tutaj są uwagi od kogo i co. Proszę tu sobie poczytać.

R: Aha, czyli takie standardowe, rozmawiał, nie reagował na polecenia. No widzę, że u Dawida nic się nie zmienia.

N: No gaduła taki.

R: Ooo, „niestosowne zachowanie, aroganckie komentarze”; to chyba w-f, tak?

N: Tak, w-f; a to, to dzisiaj dostali, rozsypali jakąś kaszę, nabrudzili, między innymi Dawid mówi, że będzie zamiatał.

R: Pewnie dlatego chciał zamiatać, bo ta infantylność.

N: Nie wiem, czemu tego pana tak brzydtko dzisiaj potraktowali.

R: A skąd mieli ten proszek?

N: Przynieśli w butelce, pan mówił, że zobaczył, jak wychodzili z klasy i raptem ktoś rzucił, to się rozpyliło. No taki żarcik. Pan zmusił ich do zamiatania i posprzątania klasy, to Dawid mówi, że on tu będzie pomagał (śmiech z rodzicem).

R: No dobrze, to dziękuję bardzo, może się go jakoś zmusi.

N: Co może, niech poprawi, fizykę, wzory – stuk puk; niech wkuwa i zalicza.

R: Ok, w ferie chcieliśmy do Zakopanego pojechać, ale w nagrodę dostanie książkę.

N: Przez podróż niech kuje.

R: Albo na stoku z książką (śmiej z nauczycielem). No dobra, to uciekam w takim razie, dziękuję i do zobaczenia.

N: Do zobaczenia i wesołych świąt.

R: Dziękuję i wzajemnie

Rozmowa przytoczona powyżej (14) ujawnia mechanizm spełniania wymagań formalnych i budowania OCENY, czyli interpersonalnego systemu kodowego do przekazywania informacji i budowania relacji. Stosowane środki językowe ujawniają znaczny stopień porozumienia między rozmówcami. Tata, który wpisuje się w rolę społeczną wyznaczoną mu przez sytuację komunikacyjną, stosuje środki językowe skracające dystans. Nauczycielka wypełnia zadania nałożone na nią przez instytucję, ale prowadzi rozmowę ze swobodą, podejmuje lekki sposób komunikowania o sprawach szkolnych. Obie postawy sprawiają, że każde z rozmówców pozostaje w swojej roli i jednocześnie wypełnia zadania bez zbędnej nadbudowy formalnej. Dialog zawiera liczne leksykalne wyznaczniki socjolektu typowego dla dyskursu szkolnego. Oto kilka przykładów: *nieobecności, zwolnienia (zwolnienia lekarskie z zajęć w szkole), usprawiedliwienia, lekcja, fizyka do poprawki, dwójeczki, wzory na blaszkę, korepetycje, wystawiać/obniżyć ocenę z zachowania, uwagi, wkuwa, zalicza*. Wśród tych przykładów znajdują się leksemy z rejestru polszczyzny starannej i określenia żargonowe, które przeniknęły do języka osób dorosłych ze slangu młodzieżowego. Określenia slangowe pochodzą z języka młodzieżowego, którym posługiwali się w młodości dialogujący N i R. Ich użycie powoduje poczucie zbliżenia postaw rozmówców i pozwala nawiązać nić porozumienia. Analizowany dialog dowodzi, że możliwe są w przestrzeni szkoły rozmowy prowadzone rzeczowo i jednocześnie w poczuciu wzajemnego zrozumienia. Wybrane do analizy konstrukcje językowe, jakkolwiek dowodzą zaangażowania rozmówcy, nie zawierają negatywnej emocjonalności.

[32]

AFEKT	jawny	pozytywny	N: dobra, to państwo pozastanawiają się R: niech wkuwa i zalicza
		negatywny	R: na lajcie totalnym R: zaczął mi tam ryczeć i w ogóle
	ukryty	pozytywny	N: muszę tu wierzyć R: nieszczęsny dziennik
		negatywny	

OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	R: bardzo zdziecinniały
	moralny	pochwała	
		potępienie	
APRECYJACJA	pozytywna		N: dziecinne zachowania R: bardzo zdziecinniały N: nasz orzeł N: naprawdę inteligentny chłopak R: no dobra, to ja uciekam w takim razie
	negatywna		R: nieszczęsny dziennik
WZMOCNIENIE	ostrość		
	sila		N: naprawdę inteligentny chłopak

W powyższym dialogu znajduje się więcej konstrukcji osądających, ale do szczegółowego opisu wybrano tylko trzy z nich, które są najbardziej reprezentatywne. Pierwsza oparta jest o anglicyzm, który powszechnie stosowany jest w języku młodzieżowym, a jak dowodzi ten przykład, używany jest także przez osoby dorosłe. Słowa *lajt* lub *lajtowy* są także obecne powszechnie w Internecie, występują w nazwach produktów oferowanych przez sieci komórkowe. Nie dziwi już spolszczony zapis tego słowa lub neologizmów z jego użyciem, takich jak: *lajtRodzina*, *lajt mobil* (<http://www.telepolis.pl/wiadomosci/lajtowy-hit-no-limit-i-25-gb-transferu-za-3699-zl,2,3,36942.html>, dostęp 7.08.2017). Warto zauważyć, że ich pisownia jest jeszcze nieustalona, ale w warstwie informacyjnej są one zrozumiałe. Przymiotnik *lajtowy* utworzony od rzeczownika *lajt* notowany jest w SGJP (<http://sgjp.pl/leksemy/#164619/lajtwo>, dostęp 7.08.2016), co dowodzi jego zadomowienia w polszczyźnie. W analizowanym dialogu *lajt* pojawia się dwukrotnie w różnych połączeniach: *na lajcie totalnym*, *no taki lajt*. Za każdy razem niesie w sobie wartość osądu, przy czym ich nacechowanie nie jest jednoznaczne. Pierwsze cytowane użycie ma odniesienie po-

równawcze: tata pomagał w warsztacie wujka, a syn jest *na lajcie totalnym*, czyli nie ma poważnych obowiązków. Obok pojawia się aprecjacja o cechach osądu, gdy R określa syna jako osobę *zdziecinniałą*. Popołnia błąd, bowiem słowo „zdziecinniały” to zachowujący się i myślący jak dziecko, a przecież osąd dotyczy dziecka. Jest to konstrukcja nacechowana wyraźnie negatywnie. Ze słów R można wnioskować, że nie aprobuje on zachowań syna, oczekuje od dziecka większej dojrzałości. Potwierdza to także AF *zaczął mi tam ryczeć i w ogóle*. Tę wypowiedź można sklasyfikować jako afekt, bowiem pełna jest skrywanych, negatywnych emocji. Płacz chłopca był reakcją na próbę wysłania go do szkoły, gdy dziecko sygnalizowało złe samopoczucie. Tak sformułowany komunikat dialogowy ma za zadanie przekonać nauczycielkę, że tata stara się być stanowczy, ale ostatecznie ulega i pozostawia syna w domu. Kolejne repliki dialogowe potwierdzają, że jest on troskliwy i opiekuńczy. Żartobliwe określenie zastosowane przez nauczycielkę *nasz orzeł*, odwołuje się do przenośnego znaczenia słowa *orzeł*, które oznacza człowieka bystrego, zdolnego. (<http://doroszewski.pwn.pl/haslo/orze%C5%82/>, dostęp 27.08.2016). Wyniki szkolne dziecka nie są wysokie, ale w wypowiedzi N nie czuje się złośliwości, a wręcz przeciwnie, rodzaj ciepłej życzliwości, tym bardziej że N posługuje się kolejną aprecjacją i nazywa ucznia *inteligentnym chłopakiem*. Wyniki w nauce to *państwowe dwójeczki*, jednak okazuje się, że dziecko ma osiągnięcia w pojedynczych przedmiotach, a nad innymi powinien popracować. Rozważane są korepetycje i udział w dodatkowych konsultacjach oferowanych przez szkołę. W analizie szczegółowej zwraca uwagę AP *nieszczęsny dziennik*, której używa R w odniesieniu do dziennika elektronicznego. Mimo że używa określenia wartościującego ujemnie, to jest raczej nazwa przenośna lub żartobliwa, bo właściwa ocena e-dziennika jest ze wszech miar pozytywna (osąd moralny – pochwała). Zastanawia poziom porozumienia rozmówców, bowiem oboje odczytują ukryty, acz prawdziwy osąd narzędzia komunikacji między rodzicami a szkołą. Jest to zatem określenie, które można umieścić w kategorii osądu wartościującego pozytywnie, wyrażające uznanie społeczne. Apel *niech wkuwa* to oczywiście przywołanie slangowego określenia procesu pamięciowego przyswajania zadanych treści. Zestawienie przykładów do SFAD zamyka przykład niekonwencjonalnego, jak na analizowaną sytuację komunikacyjną, sposobu pożegnania R, który mówi do N jak do dobrej znajomej, osoby aprobującej jego sposób bycia i język, jakim się posługuje.

OCENA realizuje się przez różne konstrukcje językowe, a ich przypisanie do określonego typu budującego negocjowanie postaw ujawnia, że istotnym elementem kwalifikującym jest kontekstowy ładunek emocjonalny, który w dużej mierze decyduje o rozwoju i przebiegu kontaktu języko-

wego. Analiza rozmowy pozwala stwierdzić, że partnerzy dialogu, rodzice i nauczyciele, dysponują różną kompetencją komunikacyjną. Nauczyciele dysponujący większą świadomością mechanizmów językowych potrafią tonować rozedrgane emocje. Dowodzi tego sposób formułowania osądu personalnego i afektu jawnego. Szczegółowy opis afektu, aprecjacji i oceny, a także mechanizmów wzmacniających (modyfikujących) znaczenie będzie przedmiotem rozważań w rozdziale 6.



6. Negocjowanie postaw. OCENA

OCENA dotyczy wartościowania, czyli tego, co James Martin i David Rose (2013: 23) nazywają negocjowaniem postaw, określeniem siły występujących w komunikacji emocji. Relacje społeczne, w jakie ludzie wchodzą podczas komunikacji, wiążą się z umiejętnością wyrażania tego, co czują wobec innych ludzi i rzeczy. Dyskurs ma interakcyjną naturę. Jego opis wymaga prowadzenia refleksji nad narzędziem komunikacji – językiem, jak również uwarunkowaniami kontekstowymi. OCENA to ciąg zdarzeń językowych, wymiana myśli i ich modyfikowanie pod wpływem rozmówcy, czyli negocjowanie, dynamiczne dostrajanie swojego przekazu, tak by rozmowa zakończyła się osiągnięciem założonego celu. Postawy rozmówców ujawniają się natomiast w procesie wartościowania, które jest stopniowalne, czyli bardziej lub mniej intensywne, co uwidacznia się w języku komunikacji.

Role kontekstu jako istotnego elementu w badaniach nad dialogiem i szerzej dyskursem dostrzeżę Maciej Karpiński, który pisze:

Pochopne oddzielanie znaczenia ‘semantycznego’ od ‘afektywnego’, szczególnie w języku mówionym, traktowanie ‘znaczenia afektywnego’ jako znaczenie ‘innego’, ‘zewnątrznego’, ‘nieuchwytnego’, posiadającego dla wypowiedzi sekundarną wagę, może prowadzić do wielu nieporozumień (Karpiński 2006: 191).

Autor słusznie zauważa, że językoznawstwo zmierza ku holistycznemu oglądowi języka jako środka komunikacji międzyludzkiej i wchodzi w alianse z psychologią, socjologią lub antropologią (Karpiński 2006: 191). Interdyscyplinarność pozwala dostrzegać konteksty komunikacyjne jako istotne z punktu widzenia zrozumienia mechanizmów komunikacji. Dlatego w ustalaniu OCENY trudno przyjąć jednoznaczny klucz do opisu, bo dostrzeżone zmienne kontekstowe wynikają z refleksji badacza i z natury rzeczy mają znamiona subiektywizmu. Możliwe jest zbudowanie pewnego schematu opisu, który jest powtarzalny i ułatwia wnioskowanie. W szczególnych przypadkach schematyczność powoduje, że utracone zostają zmienne, które wcześniej w kluczu do opisu nie zostały uwzględnione. Stąd w przedstawionym opisie pojawiają się informacje dodatkowe,

które uznano za istotne, choć wcześniej nie planowano, że będą przedmiotem uwagi. Taki element subiektywizmu w badaniach dyskursu jest nieunikniony.

Poziom refleksji, na jakim toczą się niniejsze rozważania, zakłada zaawansowaną znajomość reguł opisu języka w ujęciu gramatyki tradycyjnej. Zatem za oczywiste przyjmuje się, że wskazane w rozdziałach początkowych ustalenia metodologiczne, w tym dla przykładu wybór klasyfikacji leksemów polskich według Zygmunta Saloniego (stosowany także konsekwentnie w SGJP), są dla prowadzonych obserwacji istotnym wsparciem. Nie zawsze analizowane konstrukcje językowe wymagały nazywania i precyzyjnego klasyfikowania, w przypadku łatwych połączeń rzeczownika z przymiotnikiem zostały tu pominięte, ale już analiza użycia trybu rozkazującego czasowników wymagała doprecyzowania i umieszczenia w strukturze gramatycznej języka polskiego.

Badania nad wartościami w języku codziennej komunikacji prowadziła Elżbieta Laskowska (1992), która opisała je zgodnie z klasyfikacją gramatyczną. W przywołanej pracy *Wartościowanie w języku potocznym* autorka zastosowała opis konkretnych przykładów użycia języka i odwoływała się do systemu, ale nie sformułowała całościowego systemu leksykalnych i frazeologicznych środków wartościowania w języku potocznym.

Ważnym tekstem naukowym, bez którego nie można prowadzić refleksji nad wartościowaniem w języku, jest książka Jadwigi Puzyniny (1992) *Język wartości*. Autorka przywołanej pracy pisze: „Sposoby wyrażania wartości nie są bowiem proste i oczywiste” (Puzynina 1992: 7). To zdanie legło u podstaw poszukiwania takiego modelu opisu poszerzonego dyskursu szkolnego, w którym uwzględnia się emocje nadawcy i odbiorcy komunikatu i dostrzega wartości, które poprzez język rozmówcy się ujawniają.

Afekt to w przyjętej metodologii SFAD nazywanie uczuć, aprecjacja to wartościowanie przedmiotów oraz symboli, zaś ocenianie innych ludzi to osąd. Ich klasyfikowanie rozpięte na skali pozytywny – negatywny okazuje się nieproste. O wieloznaczności języka wartości czytamy u J. Puzyniny:

Językoznawca i aksjolog mają kłopot z ustaleniem statusu elementu wartościującego w wielu wyrazach opisowo-wartościujących. Czy ocena jest elementem definicyjnym, semantycznym w słowach takich, jak *kłamać*, *kraść*, *uczciwy*, *pracowity* – czy też wartościowanie negatywne bądź pozytywne jest już tylko konotacją kulturową, tak jak na pewno przy *samobójstwie*, *rozwodniku*, *homoseksualiście* czy *alkoholiku*? Na pewno są subkultury, w których słowa *kłamać* i *kraść* nie mają zabarwienia negatywnego, a *uczciwość* i *pracowitość* – pozytywnego, z tym, że prototypowe (stereotypowe) wydają się takie ich wartościowania w naszym społeczeństwie. Konotacyjny tylko status wartościowań stanowi często o trudności porozumienia się ludzi o różnych światopoglądach, postawach życiowych (Puzynina 2013: 80).

Badania, które w niniejszej pracy są prezentowane, powstały w pełni rozumienia złożoności podejmowanej problematyki. Celem głównym jest opis tego, w jaki sposób w badanym materiale językowym zostały zakodowane sygnały wartościowania i emocji, a także zachowań, czynności i postaw. Za pomocą metodologii SFAD opisano językowe środki negocjowania postaw, które są stosowane przez rodziców ucznia i nauczycieli, a wynikają z systemu gramatycznego języka polskiego oraz istotnych zmiennych kontekstowych, które także podlegają przywołaniu i opisowi. Szczegółowy opis służy określeniu, w jaki sposób zastosowane środki językowe są przyczyną sukcesu lub porażki w komunikowaniu się szkoły z domem rodzinnym ucznia.

6.1. Afekt

Uczucia osób, wyrażane przez nie w dyskursie, mogą być pozytywne lub negatywne, mogą być też wyrażone w sposób jawny lub ukryte w różnych konstrukcjach językowych. Uczucia pozytywne opisywane są za pomocą bezpośrednich rzeczownikowych nazw radości, szczęścia itd. Mogą to być także określenia przymiotnikowe, mówiące jaki *ktoś* lub *coś* jest. Uczucia wyrażane są jako określenia właściwości przez zastosowaniu przymiotnika – *radosny uczeń*, konstrukcji czasownikowej – *uczeń jest radosny*, przysłówka – *uczeń radośnie podskakiwał*.

Najsilniejszym ze sposobów ujawniania emocji podczas prowadzenia rozmowy jest afekt. Jego skuteczność w negocjowaniu postaw, a więc wpływania na rozmówcę i kształtowania prowadzonego dialogu, nadawaniu mu wymiaru pozytywnego lub negatywnego, jest najwyższa. Na podstawie wyliczeń można zreasumować pewne pozyskane dane: w wybranych do rozdziałów 4 i 5 fragmentach materiału badawczego rozmówcy użyli afektu 101 razy, używając 489 wyrazów. W przyjętej metodologii klasyfikowanie ma charakter subiektywny i jakkolwiek w dużej mierze wynikający z przyjętych ustaleń, to powtarzalność kwalifikowania konkretnej jednostki językowej do grupy określonego typu nie musi być taka sama. Klasyfikacja związana jest z odczuciem badacza, jego wiedzą o kontekście i szerzej o typie dyskursu, który bada.

Struktura językowa opisanych w rozdziałach 4 i 5 afektantów pozwala sądzić, że rozmówcy sięgają do bogatego zasobu polszczyzny i wyrażają swoje emocje na wszystkie możliwe sposoby.

	negatywny	N: wyjaśnić zaistniałą sytuację R: proszę więc, aby to zrobić R: prace domowe to kłopot N: to może właśnie dwóch przedstawicieli N: nie wykraczały ponad to, co żeśmy już zrobili z programem N: elaborat R3: kto to w ogóle wymyślił R: nie ja dawałam karę, nie ja ją egzekwuję R: pracuję nad nim N: bo czas trochę za krótki R: robione po złości N: a trzeba było je sprawdzać	czasownik + określenia czasownik + określenia elipsa (jest) partykuła czasownik + określenia rzeczownik czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia elipsa (jest) przymiotnik + określenia czasownik + określenia
--	-----------	--	---

W trzeciej rubryce w tabeli 2 zamieszczone przykłady pozwalają na podsumowanie: rodzice posłużyli się afektem 61 razy, a nauczyciele 40 razy. Jest to przejaw większej emocjonalności wypowiedzi rodziców.

Tabela 3

Afekt. Typy i wartość emocjonalna

Kategoria OCENY	Typ użycia	Wartość emocjonalna	Liczba wystąpień
Afekt	jawny	pozytywny	21
		negatywny	50
	ukryty	pozytywny	5
		negatywny	25

W tabeli 3 znalazły się wyliczenia zgodne z przyjętą klasyfikacją. Tylko 26 ze 101 zastosowanych afektantów są to określenia pozytywne. Wynik ten oznacza, że tylko 25% komunikowanych treści afektywnych ma nacechowanie emocjonalne pozytywne. Czyżby rozmowy w przestrzeni szkoły służyły uwalnianiu negatywnych emocji? W znacznym stopniu tak jest. Rozmowy prowadzone w przestrzeni szkoły są przez rodziców traktowane bardzo emocjonalnie ze względu na ich tematykę. Warto zwrócić uwagę na fakt, że tylko niektóre użyte środki językowe nazywają wprost stany emocjonalne. Większość z nich ma charakter przekazu ukrytego. Wprost nazywają emocje następujące środki językowe: *przykro mi, martwi mnie, boi się, niezadowolone, obwiniając i oskarżając, ukarana, robione po złości*. Dobrym przykładem afektacji ukrytej jest słowo *elaborat*, które poza kontekstem jest emocjonalnie obojętne. W badanym dialogu niesie jednak ładunek ne-

gatywnych emocji. Słownikowe znaczenie wyrazu *elaborat* to „obszerne opracowanie na piśmie jakiegoś zagadnienia napisane szablonowo, bez inwencji” (<http://sjp.pwn.pl/sjp/elaborat;2556378.html>, dostęp 17.08.2016) Rzeczownik ten zastosowała nauczycielka w odpowiedzi na pytanie mamy o powody nieprawidłowego, jej zdaniem, oceniania dziecka. Elaborat ma tu znaczenia naddane, które prowadzi nas do skojarzenia z tekstem nudnym i niespełniającym oczekiwań odbiorcy. Wydaje się, że jest także wyrazem lekkiego zniecierpliwienia nauczycielki natarczywością rozmówcy.

Konstrukcje oparte na rzeczowniku występują jako pojedyncze wyrazy lub z towarzyszącymi im określeniami. Określenia te są to afekty rejestrowane także w grupie aprecjacji, dla przykładu takie połączenia rzeczownika z przymiotnikiem: *osobiste sprawy, ostre potraktowanie, odpowiednie wnioski, oceny mizerne, lajt totalny*. Drugą grupę stanowią połączenia dwóch rzeczowników: *szczyt chamstwa* lub rzeczownika z wyrażeniem przymikowym: *wsparcie dla niej, problem z Barkiem*.

Wykaz wybranych konstrukcji językowych pozwala wnioskować o niespodziewanie niskiej frekwencji określeń przymiotnikowych. Afekt, jak się intuicyjnie wydaje, mógłby być wyrażony przez nazwanie cech, określenie, jaki ktoś lub coś jest. W badanym materiale intuicja taka nie znajduje potwierdzenia.

Stosunkowo licznie reprezentowane są afekty wyrażone poprzez konstrukcje z przysłówkiem. Ich budowa jest bardzo zróżnicowana. Część to zwykle przysłówki: *osobiście, gorzej, słabo, podwójnie*. Są w tej grupie także określenia przysłówkowe nietypowe, takie jak: *po złości (złośliwie), dwa razy*. Z powodu bliskości właściwości gramatycznych umieszczono tu także partykułę wyrażającą negatywny afekt, nie zaś wzmocnienie.

Powyższy rejestr dowodzi, że AF może być wyrażany za pomocą bardzo różnych konstrukcji językowych. Ich charakterystyka gramatyczna pozwala stwierdzić, że w badanym materiale przeważają konstrukcje czasownikowe. Znacznie rzadsze są wszelkie inne sposoby wyrażania afektu.

W założeniu badawczym przyjęto, że wyrażanie emocji uda się umieścić na stopniowalnej skali, czyli określić wyrażenia łagodniejsze i silniejsze względem jakiegoś centrum. Po analizie materiału badawczego można stwierdzić, że moc określeń nie wynika z ich budowy gramatycznej czy obiektywnej mocy wynikającej ze znaczenia, lecz zależy od kontekstu użycia różnych środków językowych. Wyróżniono dwie zasadnicze grupy, czyli AF pozytywne i negatywne. Zastosowane przez Martina i Rose (2013: 70–73) układy nie wydają się możliwe do zastosowania w przypadku badanego typu dyskursu. Wymiana myśli i kształtowanie się na tej podstawie OCENY następują w ściśle określonych warunkach komunikacyjnych. Charakteryzuje je znaczne natężenie emocji, bowiem rozmowa dotyczy

spraw istotnych dla obu dialogujących stron, tj. N i R. Użycie konkretnej konstrukcji językowej uwarunkowane jest zmiennymi płynącymi od osób prowadzących konwersację, w tym ich poziomem wykształcenia, sprawności językowej i komunikacyjnej, konstrukcji psychologicznej itp. Jeśli przekazywane informacje były pozytywne, to sposób ich wyrażania był mniej emocjonalny, znacznie spokojniejszy niż w przypadku sytuacji spornych albo jawnie konfliktowych. Dlatego umieszczenie wybranych określeń na skali wydaje się niecelowe, wręcz zaciemniające powstały obraz. Skalowanie nie ujawnia bowiem mechanizmu wyboru środków językowych.

Wybór ten, opisany przez Sperbera i Wilson (2011) w teorii relewancji, kieruje uwagę badacza na poziom semantyczny wypowiedzi, a w drugiej dopiero kolejności do innych elementów znaczeniowych, takich jak emocje, uczucia, wartościowanie w wypowiedzi. Sposób opisu, jaki zastosowali wspomniani wyżej autorzy, okazał się inspirujący w podjętych tu badaniach. Sperber i Wilson piszą mianowicie: „Naszym celem nie jest podanie ilościowej definicji relewancji, ponieważ interesuje nas ona jako własność psychiczna” (2011: 186). Podobnie postrzegać należy zadanie SFAD. Jest to teoria pozwalająca opisać mechanizmy dyskursu zanotowanego w materiale empirycznym i to on (materiał) poniekąd wyznacza możliwe do zastosowania sposoby porządkowania i opisu zjawisk językowych dających się w nim zanotować i poddać teoretycznej refleksji. Skalowanie zastosowane przez Martina i Rose wprowadzone zostało z następującym zastrzeżeniem: „Warto zatrzymać się na chwilę i rozważyć, w jakim stopniu nasza struktura afektu, osądu i aprecjacji odzwierciedla zachodni model postrzegania i wyrażania uczuć” (Martin, Rose 2013: 42).

6.2. Osąd

Odrębną grupę stanowi osąd (OS), czyli określenia językowe odnoszące się do instytucjonalizowania uczuć i wartościowania osób w kontekście norm społecznych regulujących współzycie w grupie. W rozdziałach 4 i 5 zostały opisane sposoby formułowania OS w rozmowie prowadzonej między N a R w kontakcie bezpośrednim i prowadzonym poprzez e-dziennik. Wyznaczono 60 konstrukcji językowych, kwalifikując je do pozytywnego lub negatywnego OS. Część z nich przypisana została także do innych kategorii tworzących mechanizm wartościowania postaw.

Przykłady i ich klasyfikacja gramatyczna

Typ osądu		Przykłady	Klasyfikacja gramatyczna
personalny	podziw	R: skoro Pani tak twierdzi R: Natalia bardzo wrażliwa R: kłopoty i stres z tym związany R: będę wdzięczna za informacje N: od pani konsekwencji w wychowaniu dziecka N: uzyskała zgodę dyrekcji R: dostałem w pierdziel linijką N: jestem egzaminatorem od 9 lat N: jest taka zaangażowana w sporcie N: naprawdę widzę poprawę N: naprawdę fajne dziewczynki	czasownik + określenia rzeczownik + określenia rzeczownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik + określenia
	krytyka	R: nie byłam do końca pewna R: twierdziła, że Tomek zawsze jej dokuca R: nie wytłumaczyła pani R: proszę, aby dała pani Oli więcej czasu R: system motywacyjny (nie jest dobry) R: słowa nie mają pokrycia w czynach N: wstawię się za nim R: czas zastanowić się nad swoim zachowaniem N: atakuje R: nauczyciel, który zauważa takie niepokojące sytuacje, nie zgłasza tego rodzicom R2: to jasne i klarowne N: zaskoczyły mnie wyniki, bo były dość niskie R: czy pani ma takie prawo? N: jest (...) choroba istotna dla kształcenia R: za mocno wyraża swoje niezadowolenie N: masz kłopot ze sobą, bo masz dysleksję R: albo tylko udają R: bardzo zdzieciniały R: pani (...) powinna mieć to na uwadze R: i nawet by pani nie zauważyła N: myśli, że będziecie państwo niezadowoleni R: nie powinno to panią obchodzić N: wierzy pani we wszystko, co przekazuje pani dziecko R: niestety będę musiała zgłosić to do dyrekcji R3: jest sens dyskutować? N: nie mogę odpowiadać za pracę innych	czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik czasownik + określenia elipsa (jest) czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia konstrukcja zdaniowa czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia

personalny	krytyka	N: nie ukrywać chorób psychicznych czy zaburzeń R: za jeden błąd nie stawia się jedynki R2: pani w szkole podstawowej (...) nie liczyła R: odsyłam do artykułu R: niepedagogicznie jest rozmawiać z uczniem na temat innego ucznia R: pani X chce czegoś nauczyć dzieci R: staram się robić wszystko, co możliwe R: MOBBING R: ona jest bardzo sroga	czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik czasownik + określenia
moralny	pochwała	N: efekt choroby/ zmęczenia N: rodzic i nauczyciel współdziałał w wychowaniu dziecka R: prosiłabym o kontakt właśnie przez dziennik N: potrzebne do badań naukowych R: widzę po ocenach	rzeczownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia elipsa (sa) czasownik + określenia
	potępienie	R: ja jako rodzic, nie mam wpływu regulamin wewnętrzny szkoły R: powiadamiam policję R2: tylko domniemanie R: oczywiście tego nie znalazłam R3: kto to w ogóle wymyślił R2: niby... wydawało się R: oceny oczywiście R2: kruczkami prawnymi R: szkoła wewnętrznie ustaliła	konstrukcja zdaniowa czasownik + określenia rzeczownik czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik + określenia czasownik + określenia

Osąd zawiera w sobie wyrażenie wartościowania personalnego lub instytucjonalnego. I tak osąd personalny znajduje się w wypowiedziach rozmówców z obu grup. Rodzice posłużyli się nim 31 razy, przy czym znacznie częściej sięgnęli do krytyki – 26 razy niż do podziwu – 5 razy. Natomiast nauczyciele rzadziej wykorzystywali ten sposób budowania OCENY. W analizowanych tekstach nauczyciele użyli pochwały 6 razy, a krytyki – 9 razy. Zanotowano w sumie 46 określeń odwołujących się do sfery wartościowania personalnego. Rodzice częściej sięgali po ten sposób negocjowania postaw rodzice, bo 31 razy, podczas gdy nauczyciel – 15 razy.

W tabeli 5 przedstawiono dane liczbowe dotyczące wystąpienia osądu w obu grupach rozmówców przy zastosowaniu podziału przyjętego w schemacie obserwacji.

Osąd. Klasyfikacja wystąpień

Osąd		Liczba wystąpień		
		R	N	R+N
Personalny	podziw	5	6	11
	krytyka	26	9	35
Suma		31	15	46
Moralny	pochwała	2	3	5
	potępienie	9	0	9
Suma		11	3	14

W analizowanych przykładach rejestruje się osąd moralny, który ma charakter ukrytych określeń uznania lub krytyki i odnosi się do uwarunkowań instytucjonalnych. Oznacza to, że OS dotyczy cech związanych z rodziną lub szkołą. Jak piszą Martin i Rose, rodzaje osądów wyrażone przez mówiących zależą w dużej mierze od ich stanowiska w instytucji (2013: 75) i mogą być przyporządkowane do jednowyrazowego określenia parafrazującego użyte konstrukcje językowe. Dla przykładu, *za jeden błąd nie stawia się jedynki*, można sparafrazować *niesprawiedliwa*. Mechanizm ten jest łatwy do odczytania w przytoczonych przykładach użycia języka w poszerzonym dyskursie szkolnym, dlatego w procesie analizy nie poddano ich operacjom przekształcającym.

W OS personalnym uczestnicy rozmowy odnoszą się do cech pozytywnych i wtedy wyrażają podziw. Mogą także wyrażać krytykę, gdy nazywają cechy negatywne. Okazuje się, że w obu tych przypadkach rozmówcy posługują się podobnymi konstrukcjami gramatycznymi, które różnią się wartością semantyczną. Zarówno podziw, jak i krytykę można wyrażać wprost lub ukrywać je w konstrukcjach opisowych sugerujących OS przez odniesienia do zachowań osób uczestniczących w dialogu bądź osób trzecich, których rozmowa dotyczy, przy czym OS pośrednio odnosi się do uczestnika dialogu lub instytucji, którą on reprezentuje. Pewnym zabiegiem jest też stawianie pytań retorycznych. Mechanizmy te można prześledzić na konkretnych przywołanych już wyżej przykładach.

Wyrażanie OS następuje poprzez użycie pojedynczych czasowników, przysłówków, rzeczowników, co widać w przykładach *rozplakała się, atakuje*, żaluję, niestety, *mobbing*. Ich wartość semantyczna jest na ogół wyrazista i znacząca. Osąd dotyczy tu różnych osób i sytuacji typowych dla poszerzonego dyskursu szkolnego.

Rozmówcy użyli 45 konstrukcji czasownika z określeniami oraz dwóch, które nazwano konstrukcjami zdaniowymi, bowiem ich struktura jest silniej umocowana składniowo. Tylko 10 osądów wyrażono konstrukcjami opartymi na rzeczowniku. Są to następujące konstrukcje: *wrażliwa Natalia, dziecko nadpobudliwe psychoruchowo, z osobistych powodów, szczyt chamstwa, od pani konsekwencji, tylko domniemanie, kruczki prawne, to jasne i klarowne, czas trochę za krótki, oceny oczywiście, choroba istotna dla kształcenia, naprawdę fajne dziewczynki, na lajcie totalnym*. Nie są to tylko połączenia rzeczownika z przymiotnikiem, lecz połączenia rzeczownika z rzeczownikiem i konstrukcje bardziej rozbudowane. W ostatniej grupie znajdują się użyte wzmacniająco przysłówki *naprawdę* albo również wzmacniające dopowiedzenie *oczywiście*, które poddano bardziej szczegółowej analizie w oddzielnym podrozdziale poświęconym wzmocnieniu. Podobnie jak w grupie wyłonionej wcześniej, także i w tej obserwujemy sposób osądu wyrażanego wprost, jak i nieujawnionego bezpośrednio. Osąd dotyczy rodziców, nauczycieli i uczniów, jak i procesu kształcenia, czyli pośrednio instytucji szkoły.

Na podstawie badania można stwierdzić, że osąd najczęściej wyrażany jest konstrukcjami opartymi na czasowniku i wzmocnionymi wartościującymi go określeniami różnego typu. To wypisane wyżej konstrukcje opisane szczegółowo w rozdziałach 4 i 5. Wiele z nich ma wymiar wielofunkcyjny, stąd raz mogą być wyrazem afektu lub aprecjacji.

Interesujące z perspektywy SFAD jest użycie w analizowanych przykładach wyrazu *oczywiście*. SGJP klasyfikuje go podwójnie – jako dopowiedzenie i jako przysłówek odprzymiotnikowy od słowa *oczywisty*. W przykładzie oczywiście tego *nie znalazłam* towarzyszy czasownikowi i jest wyrazem osądu instytucjonalnego, co nie znaczy, że wartościowana jest tu szkoła, lecz raczej ludzie odpowiedzialni za proces publikowania dokumentów oświatowych. W tej grupie jest niewątpliwie nauczyciel, pracujący w tej szkole, zatem osąd pośrednio dotyczy także jego. Tak sformułowany osąd odnosi się pozornie do znaczeń ideacyjnych, jednak realnie ma umocowanie w rzeczywistości szkolnej i dotyczy grupy osób oraz ich odpowiedzialności za wykonywanie powierzonych im obowiązków. Zatem *oczywiście nie znalazłam* odnoszący się do poszukiwanych informacji jest ukrytym osądem pracowników szkoły, do której uczęszcza dziecko wygłaszającego ten pogląd rodzica. Drugie użycie ma charakter wzmocnienia rzeczownika *oceny*.

Interesujący jest fakt, że osąd osób dokonuje się częściej poprzez konstrukcje czasownikowe. Przeczy to intuicyjnemu postrzeganiu funkcji językowych konstrukcji czasownikowych, które nazywają czynności i stany i służą raczej do relacjonowania niż wartościowania. Wskazany rejestr dowodzi, że w rozmowach wymagających zdolności negocjacyjnych, dialogach

istotnych dla obu rozmówców, pojawia się mechanizm dowodzenia racji oparty na nazywaniu czynności, nie zaś cech.

Warto dodać, że formułowany osąd wiąże się z uznaniem społecznym, przestrzeganiem norm moralnych mówiących o tym, jak ludzie powinni lub nie powinni się zachowywać. Tak jak afekt, osąd ma dwie główne kategorie: uznanie społeczne i sankcję społeczną. W rozdziałach 4 i 5 opisano przykład z obu tych kategorii. Uznanie społecznie mierzone jest poziomem normalności, zdolności oraz stanowczości (Martin, Rose 2013: 74). W prowadzonych badaniach tak szczegółowe zagadnienia nie znalazły realizacji, tym bardziej że ich ukierunkowanie nie w pełni odpowiada dyskursowi szkolnemu, raczej odnosi się do osądu w dyskursie prawniczym. Podobnie rzecz przedstawia się w odniesieniu do kategorii sankcji, która rozpatrywana jest z perspektywy prawdomówności oraz przyzwoitości. Obie te zmienne wydają się nie dość wyraziste w odniesieniu do dyskursu szkolnego, dlatego nie będą tu rozpatrywane szczegółowo.

Istnieje jeszcze jedna zmienna, która z kolei odnosi się do stanowiska lub jak to przyjęliśmy za Ervingiem Goffmanem, „roli społecznej” i dotyczy zależności między wygłaszanymi osądami a pozycją społeczną mówiącego. Zarówno w rozdziale 4, jak i 5 odnoszono się do tych zmiennych. Ustalenia tam poczynione prowadzą do wniosku, że zależność ta nie jest tak wyraźna, jak zwykle się intuicyjnie sądzić. Oto okazało się, że rodzice mówią w rozmowach prowadzonych w przestrzeni szkoły głosem silniejszym niż zwykliśmy uważać, a nauczyciele nie nadużywają swojej pozycji w prowadzonym dialogu. Dlatego też kategorie uznania społecznego i sankcji społecznej nie rysują się wyraziście, a zanotowane kwestie sporne, jakkolwiek w rozmowie wspierane osądem, nie są przez niego zdominowane.

W prowadzonej analizie najliczniejszą grupę stanowią wartościujące konstrukcje językowe, czyli aprecjacje.

6.3. Aprecjacja

„Aprecjacja może być interpretowana jako instytucjonalizacja uczucia w kontekście norm regulujących to, jak wartościowane są produkty i działania” (Martin, Rose 201: 75). Zatem aprecjacja dotyczy rzeczy, przedmiotów, ale także pojęć abstrakcyjnych, które Martin i Rose wartościują w grupie relacji międzyludzkich, jakości życia, bytów semiotycznych. Są to także pytania, wnioski, sprawiedliwość społeczna.

W badanych tekstach na plan pierwszy wysuwają się sprawy szkolne, zatem wyniki w nauce, zachowanie dzieci podczas lekcji i poza nimi, sposób

wspierania uczniowskich zmagania z zadaniami edukacyjnymi i w końcu rola nauczyciela i rodziców w analizowanym typie dyskursu.

W szczegółowo opisanych fragmentach materiału badawczego wartościowanie rzeczy (AP) stosowano 117 razy. Podobnie jak w przypadku afektu i osądu w ramach systemu aprecjacji rzeczy możemy wartościować pozytywnie i negatywnie. Pozytywne określenia dotyczą sukcesów szkolnych, prawidłowych zachowań i dostrzegalnych postępów. Negatywne związane są z trudnościami w nauce, kłopotami wychowawczymi lub trudnościami komunikacyjnymi między N a R.

Tabela 6

Aprecjacja. Typy wystąpień

Typ aprecjacji		Liczba wystąpień		
		R	N	R+N
Aprecjacja	pozytywna	22	44	66
	negatywna	39	12	51
Suma		61	56	117

W tabeli 6 zawarto rejestr pozytywnych i negatywnych aprecjacji użytych przez rodziców i nauczycieli. Ujawniała się interesująca zależność w użyciu AP pozytywnej i negatywnej. Po pierwsze, na podstawie danych liczbowych można wykazać, że to rodzice częściej używają tej kategorii OCENY. Rodzice posłużyli się aprecjacją 61 razy, natomiast nauczyciele 56 razy. W wypowiedziach rodziców prawie dwukrotnie częściej notuje się aprecjacje negatywne (39) niż pozytywne (22), rodzice zatem wyrażają swoje negatywne wartościowanie po wielokroć. Natomiast nauczyciele raczej skłaniają się do pozytywnego wartościowania, bowiem w tej grupie zanotowano tylko 12 przykładów AP negatywnej i aż 22 przykłady pozytywnej.

Granica między osądem a aprecjacją jest nikła. Wynika to z faktu, że wartościowanie działania i emocji ludzi może być potraktowane jako element określający ich charakter. Przedmiotem zainteresowania jest zagadnienie dotyczące tego, w jaki sposób wartościowanie bywa wyrażane. Omówieniu poddano językowe realizacje aprecjacji.

Poniżej znajduje się rejestr wypisanych z rozdziałów 4 i 5 przykładów aprecjacji zastosowanych w analizowanych rozmowach. Pominięto szczegółowe omówienie konstrukcji zbudowanych z rzeczownika z określającym go przymiotnikiem, które są najliczniej reprezentowane. Taki układ wartościowania jest typowy dla polszczyzny, zatem jego obserwacja nie wnosi nic nowego do analizy mechanizmów komunikacji. Warto jednak podjąć próbę określenia budowy gramatycznej innych zastosowanych aprecjacji.

Aprecjacje. Przykłady i ich klasyfikacja gramatyczna

Typ aprecjacji	Przykład	Klasyfikacja gramatyczna
Pozytywna	N: uzdolniony wokalnie	przymiotnik
	R: Dużą stronę	rzeczownik + przymiotnik
	N: moje stanowisko	rzeczownik + przymiotnik
	R: opinia p.p.	rzeczownik + rzeczownik
	R: rozmawiamy z nim dużo	czasownik + określenia
	R: wspaniałą współpracę	rzeczownik + przymiotnik
	R: bardzo dziękują za wiadomość	czasownik + określenia
	N: wrażliwy chłopiec	rzeczownik + przymiotnik
	R: biologiczny ojciec	rzeczownik + przymiotnik
	R: mój zawód jest jak każdy inny	czasowniki + określenia
	N: wyjaśnić osobiście	czasownik + określenia
	N: ja mogę się dostosować	czasownik + określenia
	N: żeby było nagrane	czasownik + określenia
	N: termin wystawienia ocen	rzeczownik + rzeczownik
	R2: rodzice jednomyślni	rzeczownik + rzeczownik
	R1: indywidualnie – same trzecie	przysłówek + wzmocnienie ostrości
	N: powiem tylko króciutko, były dość proste	czasownik + określenia
	N: wyjaśnić z nauczycielem	czasownik + określenia
	N: powinnam wiedzieć o chorobach	czasownik + określenia
	N: poproszę panią pedagog o interwencję	czasownik + określenia
	N: dziecko zachęcić	czasownik + określenia
	R: będzie jak zegarek	rzeczownik + rzeczownik
	R1: Czyli co? Ma teraz na konsultacje przyjść?	czasownik + określenia
	N: razem ładnie pracują	czasownik + określenia
	N: dziecinne zachowania	rzeczownik + przymiotnik
	N: proszę pomyśleć o zapisaniu go	czasownik + określenia
	R: odpowiednio zareagować	czasownik + określenia
	R: terapia matematyczna	rzeczownik + przymiotnik
	R: staramy się tłumaczyć, panować, pracować	czasownik + określenia
	R: niezmiernie wdzięczna	przymiotnik + wzmocnienie siły
	R: mądra i dobra dziewczynka	rzeczownik + przymiotnik
	N: przychylnym okiem	rzeczownik + przymiotnik
	R: motywowanie jej do wypełniania	
obowiązków	rzeczownik + rzeczownik	
N: właściwe zachowanie syna	rzeczownik +	
N: możemy się kontaktować telefonicznie lub	czasownik + określenia	
przez dziennik		
N: wyrażacie zgodę	czasownik + określenia	
N: nowy już semestr	rzeczownik + przymiotnik	
R2: żądanie sprostowania	rzeczownik + rzeczownik	
N: przez dziennik elektroniczny	rzeczownik + rzeczownik	
N: one są dla nas	czasownik + określenia	
N: my się dopiero poznajemy	czasownik + określenia	

Pozytywna	<p>N: są naprawdę, są niebo a ziemia R: bardzo zdziwiony N: zajęcia śpiewu R: serdecznie pozdrawiam N: właściwie zachować N: mam wyjaśnić N: już na ten nowy semestr N: sytuacje rodzinne N: naprawdę nauczyciele chwałą N: nasz orzeł R: piękny świat muzyki N: miły i opanowany N: bada język, relacje z rodzicami N: zaczyna się już nowy semestr N: porozmawiamy indywidualnie N: jestem naprawdę taka zadowolona z nich N: naprawdę inteligentny chłopak N: właściwą postawę N: planowana dyskoteka N: długi i mozolny proces N: zmieniony plan N: na jakiego człowieka wyśmienicie</p>	<p>czasownik + określenia rzeczownik + przymiotnik rzeczownik + rzeczownik rzeczownik + rzeczownik czasownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik + określenia rzeczownik + przymiotnik czasownik + określenia rzeczownik + przymiotnik rzeczownik + określenia przymiotnik czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik+ określenia rzeczownik+ przymiotnik rzeczownik+ przymiotnik rzeczownik+ określenia rzeczownik+ przymiotnik czasownik+ określenia</p>
Negatywna	<p>N: ma być zmieniony plan N: miejmy nadzieję na lepsze R: (członek) duży N: zgodnie z regulaminem R: nieutrwalony materiał R: dnia dzisiejszego R: szczegółowa informacja R: regularnie bite i poniżane R: nie mogła poradzić sobie z pisemnym dzieleniem R: poważnie zachorował R: zastanowienie się nad swoim zachowaniem N: ostrych słowach R: oceny mizerne R: trudny czas R: tego typu problemy R1: kwestia przemocy R1: mieliśmy nie robić balu N: bo czas trochę za krótki R: jakie są procedury, pytam właśnie o to N: rodzice są za granicą R: dziecko jest przerażone N: uspokój się R1: dwa razy karany a to samo R: nie są najlepsze i nie są najgorsze R: nieszczęsny dziennik</p>	<p>czasownik+ określenia czasownik+ określenia rzeczownik + przymiotnik przysłówek + określenie rzeczownik + przymiotnik rzeczownik + przymiotnik rzeczownik + przymiotnik przysłówek + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik + określenia rzeczownik + rzeczownik + rzeczownik + rzeczownik + czasownik + określenia rzeczownik + czasownik + określenia czasownik + określenia rzeczowniki + określenia czasownik przymiotnik czasownik + określenia rzeczownik + przymiotnik</p>

Negatywna	R: obmacuje R: na poziomie wychowawca-uczeń R: dysfunkcji percepcji wzrokowej R: stosunek (...) nie jest zbyt dobry R: ocena niedostateczna R: napastnicy przeszli samych siebie R: nie radzi sobie z emocjami R: wyciągnąć odpowiednie wnioski N: niewłaściwe zachowanie R: prace domowe to kłopot N: naprawdę szkoda R1: nagłośniona w gazecie R2: gdzie będzie organizowany ten bal R: ja tylko pytam o procedury N: kto jest opiekunem prawnym R2: mamy ten sam problem właśnie R: niewątpliwa przyjemność R: szczegółowe wyjaśnienie R: szczyt chamstwa N: słowa wyjęte z kontekstu R: trudna sprawa N: skierowana do sądu R3: bezpośrednio do końca zainteresowana N: chce mieć to pani na piśmie? R: dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo R: ostre potraktowanie R2: brak jedności R: niewłaściwe zachowanie R: już raz monitowałam	czasownik rzeczownik + określenia rzeczownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik + czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik + przymiotnik rzeczownik + określenia przymiotnik + rzeczownik czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia czasownik + określenia rzeczownik + przymiotnik rzeczownik + przymiotnik rzeczownik + rzeczownik rzeczownik + określenia przymiotnik + przymiotnik przymiotnik + określenia przymiotnik + określenia czasownik + określenia czasownik + rzeczownik + rzeczownik rzeczownik + rzeczownik rzeczownik + przymiotnik
-----------	---	--

Aprecjacja *nie jest zbyt dobry* odnosi się do systemu motywacyjnego stosowanego przez nauczycielkę. To określenie jest o tyle interesujące, że wskazuje na wartościowanie tylko jednego z zadań nauczycielki. Odnosi się do systemu nagród i kar. Aprecjacja ta jest nacechowana ujemnie, co wynika ze znaczenia użytej konstrukcji. Widać także jeden z mechanizmów już omawianych, tzn. stosowanie w poszerzonym dyskursie szkolnym eufemizmów. Łagodzenie określeń wartościujących wpływa na jakość komunikacji. W tym jednak przypadku zastosowana aprecjacja stanowi element jawnie negatywnego wartościowania, choć wyrażonego za pomocą jasnego i czytelnego dla wszystkich eufemizmu. *Nie jest zbyt dobry*, to oznacza po prostu *zły*.

W liście (P614) analizowanym w rozdziale IV znajduje się aprecjacja *bardzo dziękuję za wiadomość*. Konstrukcja opiera się na czasowniku *dziękuję* i przypisano ją do wartościowania rzeczy, czyli aprecjacji, bowiem odnosi się do sytuacji dydaktycznej i wychowawczej, na którą nauczycielka zareagowała, pisząc list do mamy dziewczynki sprawiającej kłopoty.

Zamieszczona już w rozdziale 4 analiza ujawniła postawę R, który skłania się do współpracy i wykazuje duże zrozumienie zarówno potrzeb swojego dziecka, jak też wymagań, jakie stawia mu szkoła. Konstrukcja ta, powtarzana w wielu wiadomościach elektronicznych, nie zawsze pełni przypisaną jej funkcję aprecjacji. Czasem istotniejsza jest podstawowa warstwa znaczeniowa tego zwrotu. W analizowanym przykładzie zwrot ten pojawił się na początku listu elektronicznego i już to zwraca uwagę, tym bardziej że dotyczy odpowiedzi na interwencję N.

W prowadzonej analizie istotna jest konstrukcja czasownikowa *spojrzeli przychylnym okiem*, która pełni funkcję afektu. Nie zaliczono tego zwrotu do aprecjacji, bowiem jest on nie tyle elementem wartościującym relacje między rodzicami a ich synem, co wyrazem emocji nadawcy listu. List (P704), z którego pochodzi analizowany przykład, w całości jest interesującym przykładem ujawniającym poziom zaangażowania nauczyciela w sprawę ucznia. Podwójna klasyfikacja jest zatem w pełni uzasadniona. Konstrukcja ta ma wymiar AF, choć nie ma podstaw do zaliczenia jej do grupy OS, to śmiało można powiedzieć, że zawiera w sobie supozycję: „jacy surowi są to rodzice, skoro nauczycielka prosi ich o wyrozumiałość”. Nie umieszczono jej w grupie aprecjacji także dlatego, że *spojrzeć przychylnym okiem* jest konstrukcją wartościującą nie wprost.

Wymienione wyżej przykłady aprecjacji opartej na czasowniku są w analizowanych e-mailach nie tak rzadkie, bo zanotowano 45 takich przykładów na 117 ogółem wypisanych z materiału badawczego. Częściej występują w rejestrowanych rozmowach prowadzonych podczas wywiadówki. Swobodna rozmowa sprzyja użyciu konstrukcji wartościujących opartych na czasowniku. Pojawiają się one zarówno w dłuższych wypowiedziach nauczyciela, jak i w zarejestrowanych rozmowach prowadzonych między N a R.

Przykłady *rodzice są za granicą, kto jest opiekunem prawnym*, zaczerpnięte są z analizowanego w rozdziale 5 tekstu nagrania wywiadówki (7). To dłuższa wypowiedź nauczyciela skierowana do grona rodziców obecnych na spotkaniu w klasie. Wskazane aprecjacje wartościują rodziców, ponieważ odnoszą się pośrednio do ich poczucia odpowiedzialności za dziecko. To aprecjacje negatywne. Nieodpowiedzialni rodzice nie powiadamiają szkoły o statusie prawnym dziecka, co skutkuje nieporozumieniami. Nieco inny charakter mają: *dziecko jest przerażone, ona jest bardzo sroga i dwa razy karany za to samo*. Wskazane trzy przykłady wartościują ujemnie nauczycielkę, która nie jest rozmówcą mamy dziewczynki, ale uczestniczy w nauczaniu jej córki. To wyraźne negatywne aprecjacje osoby, jednak nie wszystkie są tożsame z osądem. Nie dotyczą wyłącznie cech charakteru, lecz odnoszą się także do sposobów działania, a więc charakteryzują osobę tylko pośrednio, bardziej odnosząc się do jej funkcjonowania

w procesie nauczania niż nazywają wprost jej cechy. Przykład *ona jest bardzo sroga* może być uznany zarówno za aprecjację, jak i osąd. Wartościowanie osoby zwykle stoi na granicy tych dwóch kategorii. Warto zauważyć także, że to, jak nadawca formułuje OCENĘ, ujawnia informację o nim samym (kompetencji komunikacyjnej rozmówcy) lub o poziome emocji towarzyszących dialogowi. Zagadnienia te wymagają oddzielnej analizy.

W rejestrze aprecjacji znajdują się określenia wartościujące, które wyrażone są przez konstrukcje gramatyczne z centralnym przymiotnikiem, takie jak: *niezmiernie wdzięczna, miły i opanowany*. Wiążą się one z wartościowaniem sytuacji, choć nazywają emocje i cechy odnoszące się do osoby. Określenie poziomu wdzięczności nie tylko niesie informację, ale jest też wartościowaniem sytuacji, do której ta wdzięczność się odnosi. Najbardziej skomplikowane w wyjaśnieniu aprecjacyjności jest sformułowanie *miły i opanowany*. Pochodzi on z analizowanego w rozdziale 4 e-maila (P910), pisanego przez nauczyciela do rodziców. Poniżej fragment pozwalający umieścić określenia w szerszym kontekście.

Przemek, jeśli tylko chce, potrafi się właściwie zachować. Dał tego dowód na ostatniej lekcji języka angielskiego. Po lekcji podszedł i przeprosił mnie za swoje ostatnie zachowanie. Był miły i opanowany (P910).

Zastosowane przymiotniki nie odnoszą się do cech charakteru ucznia, zatem nie umieszczono ich w grupie osądu. Dotyczą raczej określenia chłopca w danej sytuacji i odnoszą do tej sytuacji. Aprecjacja ta wartościuje omawiane zdarzenia.

Analizie poddano także wybrane aprecjacje, które wyrażone zostały za pomocą przysłówków. Szczególną uwagę zwraca konstrukcja *już raz monitorowałam*, która pochodzi z listu (P356). To wyraz wartościowania sytuacji i postawy nauczyciela, do którego list jest adresowany. Korespondencja dotyczy usprawiedliwienia nieobecności w szkole i zawiera wiele ekspresywizmów. Partykuła *już raz* rzadko towarzyszy rzeczownikowi *raz*. W NKJP zanotowano 20 wystąpień *już raz* (<http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp300/query/>, dostęp 19.08.2016). Takie rozbieżności na elementy budujące analizowaną konstrukcję niewiele wnoszą do prowadzonego opisu. Wiadomo, że przysłówki stanowią klasę niejednorodną i uwarunkowaną syntaktycznie. Według kryterium przyjętego w klasyfikacji Z. Saloniego, ta grupa wyrazowa spełnia warunki należne partykuło-przysłówkom. Jest nieodmienna, niesamodzielna i składniowo wchodzi w zależność z czasownikiem. To jest niesza-blonowe ujęcie w systemie gramatyki polskiej, jest ono jednak najbardziej trafne w badanym komunikacie. Przyjęto, że jest to aprecjacja, ponieważ ma silne zabarwienie wartościujące. Nauczyciel nie usprawiedliwił nieobecności dziecka w szkole, choć otrzymał informację od rodziców o jego

niedyspozycji, a nawet monit w tej sprawie. *Już raz* jest zatem wyrazem oceny zaistniałej sytuacji, wartościuje wykonanie obowiązków nałożonych na nauczyciela. Fragment dotyczy pracy nauczyciela, nie zaś jego cechy – dlatego nie zalicza się do osądu.

W grupie aprecjacji umieszczono także analizowany już przykład *gorzej niż słabo*, który poddano szczegółowej analizie w rozdziale 4. Umieszczono go także w grupie afektantów. Podwójne klasyfikowanie związane jest z uwikłaniem kontekstowym. To połączenie występuje w polszczyźnie bardzo rzadko. W NKJP zanotowano tylko dwa przykłady użycia takiego połączenia wyrazowego (<http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp300/query/>, dostęp 18.08.2016).

Uwagę zwraca także przykład *indywidualnie, same trzecie, oddzielnie*. Konstrukcja ta jest czytelna tylko w kontekście całej wypowiedzi, która zamieszczona została w rozdziale 5. Wypowiedź związana jest z organizacją balu gimnazjalistów. Jest to aprecjacja, czyli konstrukcja oceniająca sposób organizacji imprezy. Zdaniem jednego z rodziców sprawą tą powinna zajmować się Rada Rodziców, jednak doświadczenie lat poprzednich uczy, że w przygotowaniu balu uczestniczą tylko rodzice klas trzecich. Aprecjacja *indywidualnie, same trzecie, oddzielnie* wartościuje pracę zespołu rodziców odpowiedzialnego za różne czynności związane z pracą szkoły. Niewątpliwie mamy tu do czynienia ze skrótem myślowym, jednak jest on dobrze czytelny w kontekście analizowanej sytuacji komunikacyjnej i podejmowanej w niej tematyki.

Aprecjacje, podobnie jak osąd i afekt, mogą podlegać skalowaniu. Skalowanie, czyli budowanie zhierarchizowanej struktury służy dodatkowemu ważeniu użytych środków. Zbudowanie skali użytych aprecjacji w odniesieniu do całości badanego materiału językowego wydaje się niemożliwe. Tematyka poruszana w mailach i podczas wywiadówek jest tak różnorodna, że zbudowanie układu konstrukcji wartościujących, przynajmniej na tym etapie badań, wydaje się nie do zrealizowania. Przyjęta metodologia pozwala odstąpić od hierarchizowania, pozostając na etapie gromadzenia, analizy i wnioskowania ogólnego.

6.4. Wzmocnienie

Wzmocnienie jest kategorią służącą budowaniu postaw poprzez użycie środków językowych w ich możliwej stopniowości. Zarówno wyrażanie emocji pozytywnych, jak i negatywnych może podlegać intensyfikowaniu. Służą temu dwa istniejące w systemie języka sposoby modyfikowania znaczenia. *Ostrość* osiągana jest przez stosowanie wyrazów, które w swoim

podstawowym znaczeniu mają już element wartościujący. Zatem *ostrość* wiąże się z semantyką. Najczęściej podlegają jej elementy niestopniowalne. Za każdym jednak razem odczytanie poziomu nacechowania wartościującego zależy od kontekstu. Stopniowanie jest czytelne w leksykalnych środkach językowych o znaczeniu ogólnym. Wraz ze wzrostem poziomu specjalistyczności słownictwa stopniowalność jest coraz mniej odczuwalna (Martin, Rose 2013: 46). Być może z tego powodu w języku, jakim posługiwali się nauczyciele, zarejestrowano niewiele przykładów (10 wystąpień) modyfikacji I typu, czyli wzmocnienia *ostrości*. Tym sposobem wzmocnienia wypowiedzi chętniej posługiwali się rodzice, bo w ich wypowiedziach zarejestrowano 13 przykładów użycia wzmocnienia za pomocą *ostrości*. Odrębną grupę stanowią modyfikatory II typu, czyli wzmocnienia *siły*. Ten rodzaj wzmocnienia dokonuje się za pomocą odrębnego środka leksykalnego. Wzmocnienie siły może być skierowane dodatnio lub ujemnie, zatem wzmocnia lub osłabia wyraz, któremu towarzyszy.

W tabeli 8 zgromadzono wyłonione z materiału badawczego przykłady wzmocnienia *ostrości* i *siły* w odniesieniu do afektu, osądu, aprecjacji oraz wskazano typ realizacji gramatycznej.

Tabela 8

Wzmocnienie. Przykłady i ich klasyfikacja gramatyczna

Typ wzmocnienia	Przykład	Klasyfikacja gramatyczna
Ostrość	N: warto	przysłówek
	R: roztrzęsiona i zapłakana <u>cała</u>	przymiotniki
	N: <u>moje</u> stanowisko	przymiotnik (tradycyjnie zaimek)
	R: ze <u>swojej</u> strony	przymiotnik (tradycyjnie zaimek)
	R: <u>gorzej</u> niż słabo	przysłówek w stopniu wyższym
	R: <u>szczegółowe</u> wyjaśnienie	przysłówek
	R: szczyt chamstwa	rzeczowniki; frazeologizm
	R: DZIĘKUJĘ	czasownik; wersaliki
	R: <u>wyjątkowej</u> sytuacji	przymiotnik
	R: MOBBING	rzeczownik; wersaliki
	N: wyjaśnić <u>osobiście</u>	przysłówek
	N: <u>ważne</u> jest, żeby nie doszły (...) problemy	przysłówek
	R: <u>niestety</u> będę musiała zgłosić to do dyrekcji	przysłówek
	N: omawiać, analizować i <u>wszyscy</u> nauczyciele,	rzeczownik
N: ja <u>osobiście</u> nigdy	przysłówek	
R: boi się jak ognia	rzeczownik; frazeologizm	
R2: jak to będzie z <u>tymi</u> ocenami za dyktando?	przymiotnik (tradycyjnie zaimek)	
N: ważne jest dla <u>mnie</u>	rzeczownik	

	R: wymagającej <u>natychmiastowej</u> reakcji R: <u>naprawdę</u> szkoda N: analizować <u>tych</u> testów z dziećmi, N: zależałoby <u>mi</u> N: <u>tak że</u> będę to analizować	przymiotnik partykuła przymiotnik (tradycyjnie zaimek) rzeczownik (tradycyjnie zaimek) partykuła
Siła	R: <u>bardzo</u> wrażliwa N: płakała <u>mocno dość</u> R: nie zawsze jest robione <u>po złości</u> R: <u>wyłącznie</u> przy mojej pomocy R: do dnia dzisiejszego <u>niestety</u> R: rozmawiamy <u>dużo</u> R: <u>bardzo</u> dziękują za wiadomość R: <u>bardzo</u> proszę o wyrozumiałość R: <u>trochę</u> ochłonie R: jestem <u>bardzo</u> zaskoczona R: <u>niemniej</u> jednak, mimo wszystko dziękuję N: <u>tylko</u> pod tym kątem N: rozmawiać <u>już</u> nie ze mną N: zostaje <u>tylko</u> u mnie taka informacja R: <u>za mocno</u> wyraża swoje niezadowolnienie R: ja mu dam! N: są <u>naprawdę</u> , są niebo a ziemia N: <u>naprawdę</u> inteligentny chłopak R: twierdziła, że Tomek <u>zawsze</u> jej dokucza R: a <u>niestety</u> obniżyła pani R: jakie są procedury, pytam <u>właśnie</u> o N: to jest ważne <u>naprawdę</u> R: <u>niech</u> ta pani nie krzyczy R: będzie <u>jak</u> zegarek N: <u>naprawdę</u> nauczyciele chwalą R: to podwójnie ukarana <u>po prostu</u> N: jestem <u>naprawdę</u> taka zadowolona z nich N: jest <u>taka</u> zaangażowana w sporcie	przysłówek przysłówek przysłówek przysłówek partykuła przysłówek przysłówek przysłówek przysłówek przysłówek partykuła partykuła partykuła partykuła przysłówek wykrzyknienie partykuła partykuła przysłówek partykuła przysłówek partykuła partykuła przysłówek przymiotnik (w porównaniach) partykuła przysłówek partykuła przymiotnik (tradycyjnie zaimek)

W zakresie *ostrości* uczestnicy poszerzonego dyskursu szkolnego posłużyli się przysłówkami (7 wystąpień), przymiotnikami (7), rzeczownikami (5) oraz czasownikiem zapisanym wersalikami, a także partykułami (2). W zakresie *siły* zanotowano głównie przysłówki (12) i partykuły (13).

Ostrość wyrażana przysłówkami związana jest z nazywaniem sposobu lub celu działania. W wypowiedziach nauczycieli wzmocnienie *ostrości* uzyskiwane jest przez zwrócenie uwagi na ich osobiste zaangażowanie w sprawę, która jest przedmiotem rozmowy. Widać to w posługiwaniu się takimi konstrukcjami, jak: *ważne jest dla mnie, ja osobiście nigdy, zależałoby mi, moje stanowisko*. Tego typu wzmocnienie pozwala na negocjowanie

postaw, ponieważ ujawnia emocje nadawcy i podkreśla ich osobisty wymiar, przy czym jednocześnie ich wpływ na rozmówcę nie jest nakazowy. Z kolei rodzice posługują się określeniami bardziej różnorodnymi z punktu widzenia gramatyki polskiej. W komunikacji z nauczycielami rodzice stosują konstrukcje gramatyczne silnie utrwalone w strukturze języka. To często typowe połączenia wyrazowe obecne w polszczyźnie potocznej jako związki frazeologiczne lub porównania.

Siła wyrażana jest głównie za pomocą przysłówków i partykuł. Przysówek jest określeniem czasownika i jako taki wchodzi z nim w związek przynależności. Służy do uzupełniania treści wyrażanych przez nazwę czynności. Taką też typową funkcję pełnią wynotowane przykłady: *dużo, bardzo, właśnie, zawsze, mocno, właśnie, po prostu*. Natomiast partykuły są wyrazami niesamodzielnymi, które służą do podkreślenia, a więc wzmocnienia wyrażonych treści. To modyfikatory II typu. Są to następujące przykłady: *niestety, niemniej, tylko, już, naprawdę, niech*.

Warto także zwrócić uwagę na to, jak rozkładają się proporcje użycia wzmocnienia. Na podstawie zebranych w tabeli 9 danych dowiedziano, że rodzice stosują wzmocnienie znacznie częściej niż nauczyciele. Proporcja R: 62% do N: 38%. Wypowiedzi rodziców są bardziej emocjonalne, nasycone większą ekspresją¹.

Tabela 9

Wzmocnienie. Typy

Typ wzmocnienia	Liczba wystąpień		
	N	R	N+R
Ostrość	10	13	23
Siła	9	18	27
Suma	19	31	50

W kolejnym podrozdziale przedstawione zostaną refleksje nad sposobami językowego ujawniania relacji interpersonalnych w analizowanych rozmowach prowadzonych w przestrzeni szkoły.

¹ Być może warto poddać cały materiał badawczy takim wyliczeniom, jednak nie stawiano takiego celu w procesie formułowania SFAD.

6.5. Relacja

Opis relacji, jakie budują się w trakcie komunikacji prowadzonej w przestrzeni szkoły, to nowy element znaczący w SFAD. Wprowadzono go jako dodatkowy wyznacznik budowania OCENY. System znaczeń interpersonalnych wymaga opisu nie tylko emocji nadawcy lub odbiorcy komunikatu, ale interakcji między nimi. Przy czym nie chodzi tu o interakcję tak zdefiniowaną, jak znajdujemy to w pracy Agnieszki Koniecznej (2009), która odwołuje się do gramatyki komunikacyjnej Aleksieja Awdiejewa (2004).

Relacja, o której tu mowa, budowana jest w procesie negocjowania postaw i na jej podstawie kształtuje się OCENA, czyli kategoria szersza. Tworzy się ona podczas wymiany dialogowej i zależy od przyjętej roli społecznej, a także innych zmiennych kontekstowych. Interlokutorzy poddają swoje wypowiedzi stałej kontroli i reagują na bieżąco na odczytanie ich intencji przez rozmówcę. Weryfikacja, która następuje w tym procesie, nie tylko pozwala utrzymać wspólną linię tematyczną, ale buduje swoistą sieć sygnałów porozumiewawczych. Rozmówców obowiązują przyjęte w danym kręgu kulturowym konwencje komunikacyjne, jednak już wybór strategii konwersacyjnej zależy od woli dialogujących osób. Konieczne jest jednak przestrzeganie głównych kierunków słownych oddziaływań, wśród których najważniejsze jest dążenie do prawdy, odpowiedzialność za słowa i tworzenie wzajemnych zobowiązań między interlokutorami. Niezbędne jest także przekonanie o zasadzie kooperacji, na mocy której odbiorca jest zobowiązany do odpowiedzi lub do akceptacji ogłoszonego poglądu.

Tak zaprojektowany zespół zmiennych pozwala wskazać niektóre odpowiedzialne za tworzenie relacji konstrukcje językowe. Poniżej znajdują się te, które już w rozdziale 5 oznaczono kwalifikatorem RE. Należy zaznaczyć, że nie jest to pełen rejestr. Podobnie jak w kwalifikowaniu do afektu, osądu i aprecjacji przyjęto, że użyte konstrukcje językowe mogą być wielofunkcyjne, a zatem zakwalifikowane do jednej z kategorii, nie wyklucza przypisania do innej.

W badanych listach elektronicznych wyróżniono w pracy następujące konstrukcje językowe realizujące kategorię relacji:

- 1) *w związku z powyższym;*
- 2) *monitowałam;*
- 3) *mieć podejrzenia;*
- 4) *bardzo proszę o szczegółowe wyjaśnienia;*
- 5) *nie mogła sobie poradzić;*
- 6) *poćwiczyłyśmy;*

- 7) *nie radzi sobie z emocjami;*
- 8) *zasypiał;*
- 9) *obiecałam Jankowi;*
- 10) *myśli, że będziecie Państwo niezadowoleni;*
- 11) *chciałabym poinformować;*
- 12) *nie życzę sobie takich komentarzy;*
- 13) *jestem zaskoczona;*
- 14) *podważała dobre imię;*
- 15) *możemy się kontaktować;*
- 16) *jeżeli będzie chciał;*
- 17) *dziękuję za informację;*
- 18) *będę musiała to zgłosić dyrekcji;*
- 19) *mimo wszystko dziękuję;*
- 20) *ja zapiszę tutaj;*
- 21) *wystawiamy oceny;*
- 22) *czyli nie wybieramy?;*
- 23) *przekazać dyrekcji;*
- 24) *przekazałam listę osób;*
- 25) *to rodzice organizują;*
- 26) *zdać się na innych rodziców;*
- 27) *przejrzałam tak dla przykładu;*
- 28) *to ja mówię o niemieckim tylko;*
- 29) *mieć to na piśmie;*
- 30) *porozmawiamy indywidualnie;*
- 31) *uspokój się;*
- 32) *nie mam prawa niczego zrobić;*
- 33) *czyli co? ma teraz na konsultacje przyjść;*
- 34) *pani w szkole podstawowej.*

Określanie budowy gramatycznej wypisanych konstrukcji językowych niewiele wniesie do prowadzonych rozważań, bo o przypisaniu ich do kategorii RE decyduje raczej kontekst użycia niż struktura gramatyczna. W analizowanych tekstach wskazano na mechanizm relacji, który wymyka się zasadzie automatyzmu zachowań opisywanej w literaturze (Grabias 1994: 218–226). Umiejętność odbioru i nadawania komunikatów związana jest z intersubiektywnością postrzegania zjawisk kulturowych i zdolnością umieszczenia siebie w relacji do innych uczestników dyskursu. W obserwowanych zabiegach językowych bardziej interesujące niż ich struktura gramatyczna wydaje się to, jakimi są one środkami ekspresji. Użyty w oderwaniu od kontekstu czasownik *zasypiał* (8) jest emocjonalnie obojętny i zasadniczo nie prowokuje do poszukiwania w nim ukrytych komunikatów. W kontekście użycia (P644) można go jednak odczytać jako środek

budowania relacji między uczestnikami komunikacji. Nauczyciel informuje rodziców, że dziecko zasypia na lekcji już od pierwszych minut po dzwonku, czym wykazuje zainteresowanie jego losem i zachęca rodziców do działania. Ten krótki list, z którego płynie informacja nie tylko o zaobserwowanej sytuacji, ale także o poziomie zaangażowania nauczyciela w sprawy dziecka, jest przykładem wysokiej kompetencji komunikacyjnej nadawcy. Relacja bliskości między nauczycielem a rodzicami wynika z troski o dziecko. Jest to przykład relacji pozytywnej. Z kolei *nie życzę sobie takich komentarzy* (12) służy rozmówcy (mamie ucznia) do budowania dystansu w relacji do nauczyciela. W badanym materiale (P875) autor listu zarzuca nauczycielowi zachowania nieetyczne. Jest to przykład relacji nieprzyjaznej, dyscyplinującej nauczyciela.

Środki językowe służące budowaniu relacji w komunikacji prowadzonej podczas wywiadówki, a więc bezpośredniej między nauczycielem a rodzicami uczniów są dynamiczniejsze, bo też relacja budowana jest także w związku z dostrzeganymi w trakcie rozmowy, niewerbalnymi uzupełnieniami kontaktu słownego. Nie mogły być one przedmiotem opisu, ponieważ do badań posłużył materiał dźwiękowy. Trudno opisać wszystkie zjawiska językowe i kontekstowe rządzące dialogiem, o których w książce *Struktura i intonacja polskiego dialogu zdaniowego* M. Karpiński wprost pisze: „Należałoby się zatem pogodzić z faktem, że o wszystkich zjawiskach możemy tu mówić jedynie w kategoriach prawdopodobieństw i tendencji, szczególnie w sytuacji, w której poprawność językowa, a nawet jednoznaczność informacyjna wypowiedzi często pozostawia wiele do życzenia” (Karpiński 2006: 43).

Badania relacji, w jaką wchodzi uczestnicy dialogu, bywa kształtowane przez użyte formy gramatyczne, co dotyczy szczególnie wyraźnie czasowników (podkreślenia fragmentu wyrazu). Użycie liczby mnogiej skłania uczestników rozmowy do refleksji. W analizowanych e-mailach nie są to użycia odosobnione, ale w kategorii RE opisano tylko jeden taki przykład (6). Pochodzi on z analizowanego w rozdziale 4 listu (P614). Treścią listu jest usprawiedliwienie niewłaściwego zachowania dziecka. Używając formy 1 osoby liczby mnogiej, pisząca go mama pośrednio informuje o swoim zaangażowaniu w rozwiązywanie problemów córki. Nazywa ją „mądrą i dobrą dziewczynką”, przez co sugeruje, że dziecko potrzebuje wsparcia osoby dorosłej, sukces pojawia się po wspólnej pracy – wyrażonej czasownikiem w liczbie mnogiej *poćwiczyłyśmy*.

Przykłady zaczerpnięte z nagrań rozmów prowadzonych podczas spotkania z rodzicami to dwa czasowniki o postaci 1 osoby liczby mnogiej, a każdy z nich odnosi się do innej zbiorowości. Czasownik *wystawiamy* (21) informuje rodziców o zakończeniu procesu oceniania prowadzonego przez

nauczycieli. Oceny wystawiają nauczyciele, zatem czasownik ten odnosi się do tej zbiorowości. Trudno dyskutować z zasadnością użycia liczby mnogiej w analizowanym przykładzie, mając bowiem świadomość, kto jest wykonawcą tak nazwanej czynności oraz do kogo kierowane są słowa, łatwo dostrzec niezamierzony efekt separowania tych grup. Natomiast drugi z użytych czasowników *wybieramy* (22) nazywa czynność, którą wykonuje zbiorowość uczestnicząca bezpośrednio w rozmowie, czyli zgromadzonych rodziców i prowadzącego zebranie nauczyciela. Taki zabieg językowy łączy wszystkich uczestników dyskursu. Ma to wymiar pozytywny.

Podsumowując rozważania o relacji między uczestnikami poszerzonego dyskursu szkolnego, warto podkreślić, że zagadnienie to mogłoby stanowić przedmiot odrębnych badań. Intersująca jest szczególnie procesualność dialogu. Pisał o tym M. Karpiński (2006: 44), podkreślając, że dynamika zmian zachodzących w sytuacji dialogowej jest rzadko uwzględniana w badaniach nad konwersacją. Zdaniem tego badacza analiz wymaga czynnik emocjonalny dialogu. To złożone zadanie stoi na pograniczu wielu dyscyplin naukowych i skłania do badań prowadzonych w głąb dyskursu, opisywania interpersonalnych relacji zależnych od wielu zmiennych kontekstowych.



7. Wybrane aspekty badań nad komunikacją interpersonalną

7.1. Płaszczyzny akceptowalności

Prowadzone badania autorskie służą opisaniu komunikacji w przestrzeni szkoły. Podstawowy zakres pojęciowy dyskursu szkolnego zawiera w sobie komunikację w sytuacji lekcyjnej, a więc rozmowę nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą. Dotychczas nie badano komunikacji między nauczycielami a rodzicami ucznia, dlatego też w odniesieniu do tak zarysowanej grupy komunikujących się osób posłużono się nowym terminem *poszerzony dyskurs szkolny*. W niniejszym tekście znajdują się cztery podrozdziały oparte na publikowanych już przez autorkę artykułach naukowych, które uległy skróceniu i pewnym modyfikacjom (Makarewicz 2011a; 2012a; 2014; 2017).

Problemem badawczym, który wymaga jeszcze rozpoznania, jest kwestia poprawności językowej rozmów prowadzonych w przestrzeni szkoły. W zakresie prezentowanych w niniejszej pracy rozważań za istotne uznano określenie kryteriów, według których uczestnicy poszerzonego dyskursu szkolnego sami dokonują oceny stosowności użytych konstrukcji językowych. Rozważa się zatem następujący problem: na podstawie jakich kryteriów jest akceptowana komunikacja, która zachodzi w trakcie zebrań nauczyciela z rodzicami uczniów.

Aby odnieść się do zasygnalizowanych kwestii, należy rozpocząć wywód od rozpoznania terminu *akceptowalność*. O ile zgodnie z definicją *akceptacja* jest w swoim znaczeniu z gruntu statyczna, bowiem daje się rozpoznać akceptację wypowiedzi po zaistnieniu zdarzenia komunikacyjnego, to *akceptowalność* tłumaczona jest jako zbiór warunków koniecznych do zaistnienia akceptacji i ma charakter dynamiczny. Szeroko o tym pisze Lesław Cirko w książce *Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskryptywizmem a permissywizmem*. Autor przyjmuje, że akceptowalność może być opisywana zarówno po zaistnieniu aktu komunikacji, jak również w jej trakcie, a nawet w odniesieniu do komunikacji potencjalnej (Cirko 2009: 31–37). Akceptacja nie może być zatem utożsamiana, jak to

się działo w starszych modelach generatywnych, z gramatycznością (Chomsky 1982). Franciszek Grucza na temat akceptowalności i gramatyczności pisał, że są to „dwie całkiem różne właściwości wypowiedzi językowych” (Grucza 1983: 184).

Rozpatrywanie języka nie może ograniczać się do śledzenia realizacji normy, wszak sama norma nie jest stała. Píše o tym Marian Bugajski następująco:

[...] przy funkcjonalnym podejściu do zagadnień poprawności językowej normę traktujemy jako zespół doświadczeń pozwalających na najwłaściwszy dobór środków proponowanych przez system językowy (Bugajski 2007: 274–275).

W teorii kultury języka mówi się o dwóch koncepcjach normy. Pierwsza z nich, tzw. purystyczna, ujmuje normę jako zbiór elementów statycznych. Druga natomiast, tzw. teoria sfer normy, akcentuje element społecznej aprobaty dla użyc językowych. Warto także wprowadzić rozgraniczenie na normę i kodyfikację. Ta druga zdaje się bliższa tradycyjnie pojętej normie, w której wszelkie odstępstwa od reguł i zaleceń poprawnościowych są błędem. W przeciwieństwie do normy kodyfikacja zawsze jest statyczna, bowiem zbiór przepisów obowiązuje w pewnych ramach czasowych i wtedy jest niezmienny. Stąd już tylko krok do ustaleń, które układają się w ciąg: norma – uzus – kodyfikacja. W połowie lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku pisała o tym Danuta Buttler, rozpatrując zasadność terminów *norma realna* a *kodyfikacja* (Buttler 1986). Współczesne językoznawstwo normatywne wyraźnie skłania się ku drugiej z wymienionych koncepcji.

Użytkownicy języka mają świadomość zmienności wyznaczników poprawności gramatycznej konstrukcji językowych używanych w rozmowie. Żywy język jest przecież miejscem świadomych nim zabaw i przekraczania wyznaczonych reguł. Zatem w interpersonalnej komunikacji codziennej akceptowalne jest także to, co wykracza poza poprawność gramatyczną. W tej sytuacji należy postawić pytanie o warunki decydujące o tym, że niektóre błędne wypowiedzi zyskują akceptację użytkowników języka, a innym tej akceptacji się odmawia.

Akceptowalność ma charakter indywidualny, a zatem opiera się na kompetencji komunikacyjnej uczestników dialogu i nawiązuje do elementów pozajęzykowych, jest więc silnie osadzona w warunkach prowadzonego dyskursu. Badania tak wyznaczonego obszaru są skomplikowane i wielozakresowe.

Akceptowalność jest kategorią stosunkowo pojemną. L. Cirko (2009: 179–258) wyróżnił w niej płaszczyzny, którym podlegają warunki wymagane podczas akceptacji w procesie komunikacji. Według tego autora akceptujemy:

to, co jest prawidłowo wypowiedziane lub zapisane;
to, co jest poprawne gramatycznie;
to, co jest nienaganne stylistycznie;
to, co jest stosowne pragmatycznie;
to, co stanowi harmonijną całość;
to, co chcemy zaakceptować.

Dwie pierwsze płaszczyzny rozpatrywać możemy wspólnie. Poprawność ortograficzna i gramatyczna realizowane są równocześnie w pisanej i zapisanej odmianie polszczyzny. W prezentowanych badaniach materiałem są listy wymieniane między nauczycielem a rodzicami ucznia. Śmiało można stwierdzić, że w badanych tekstach jedynie sporadycznie obserwuje się błędy. Są to m.in. błędy literowe wynikające z szybkiego pisania na klawiaturze. Notuje się również naruszenie zasady konwencjonalnej w zakresie stosowania w korespondencji wielkiej litery. W badanych e-mailach nie występują rażące błędy fleksyjne, poza drobnymi typu *tę/tą*. W nagranych rozmowach stosunkowo często notuje się inicjalne **proszę panią* zamiast *proszę pani*.

Niniejsza praca nie ma charakteru wartościującego, a jedynie rejestrujący i opisowy. Dla prowadzonych tu rozważań, typologia ewentualnych błędów ortograficznych czy płaszczyzna poprawności gramatycznej nie ma większego znaczenia. Interesujące są mechanizmy akceptowalności a więc to, co Cirko zamieścił w swoim rejestrze płaszczyzn akceptowalności, tylko pośrednio znajduje zastosowanie w badaniach prezentowanych w książce. Poprawność językowa może wpływać na skuteczność komunikacyjną, ale nie jest jej warunkiem koniecznym. Z tego powodu błędy dostrzeżone w zarejestrowanych wypowiedziach nie są komentowane. O słuszności takiego podejścia badawczego przekonywał Stanisław Gajda, który stwierdził:

Potrzebna jest przede wszystkim rzetelna informacja opisująca, objaśniająca i oceniająca rzeczywistość językową. Ona stanowić może podstawę działań edukacyjnych, wpływających na świadomość językową i na zachowania komunikacyjne. Istotą tej edukacji powinno stanowić przede wszystkim uczenie się, odkrywanie porządku w rzeczywistości językowej, a nie „programowanie” użytkowników języka (Gajda 1999: 14).

Na podstawie obserwacji języka zarejestrowanego w nagraniach należy stwierdzić, że drobne uchybienia w zakresie poprawności wymawiania nie mają wpływu na akceptowalność replik dialogowych. Rozmowy przebiegają bez zakłóceń niezależnie od poprawności akcentowej czy czystości fonetycznej. Poprawność w obu wymienionych powyżej płaszczyznach nie jest warunkiem koniecznym akceptowalności przekazu.

Płaszczyzna związana z oceną warstwy stylistycznej wiąże się ze stosownością pragmatyczną komunikatów wymienianych w obrębie poszerzonego dyskursu szkolnego. Ten obszar jest szczególnie interesujący. Dobór

słownictwa uzależniony jest od osobistego odczucia słuszności lub niesłuszności rozstrzygnięć językowych uczestników dialogu lub polilogu. Są one sumą wiedzy o języku, doświadczeń komunikacyjnych oraz wrażliwości językowej (poczucia językowego) osób dialogujących. Rodzice czują się zagubieni w terminologii szkolnej i myślą istotne dla warstwy informacyjnej prowadzonych rozmów skróty lub pełne nazwy dokumentów bądź procedur szkolnych. Przykładem mogą tu służyć niekonsekwentne lub wymienne użycia skrótów PSO (przedmiotowy system oceniania) i SSO (szkolny system oceniania). Prowadzi to do nieporozumień, a w rezultacie nawet konfliktów słownych między uczestnikami poszerzonego dyskursu szkolnego. Tu ilustracją są listy, w których rodzice dziecka proszą o wyjaśnienie terminów.

(P73) Witam, Pani Hanno nie rozumiem opisu , przy ocenie „sprawdzian zewnętrzny”. Mogę prosić o informację na czym polegał? pzdr Ewa X

(P76) Dzień dobry Pani, nie wiem co oznacza skrót „np”, który został wpisany do ocen mojej córki Zuzanny X. Córka nie potrafi mi tego wyjaśnić, czy mogę prosić Panią o informację? Dziękuję, mama Zuzi Agnieszka X.

(P96) Witam, np oznacza nieprzygotowanie. W tym przypadku brak zeszytu.

Ważne z punktu widzenia procedur szkolnych i rangi oceny w całości systemu klasyfikowania jest prawidłowe rozumienie i używanie terminów związanych z typem stosowanego narzędzia pomiaru dydaktycznego. Nie są bowiem równoważne sobie terminy: *klasówka*, *kartkówka*, *sprawdzian tematyczny*, *sprawdzian podsumowujący*. Każda z wymienionych nazw skutkuje inną formą możliwości poprawy stopnia, które to reguły sformalizowane zostały w szkolnym systemie oceniania. Rodzice nie rozumieją także różnicy między egzaminem poprawkowym a egzaminem klasyfikacyjnym. Wszystkie powyższe przykłady notowane są w nagraniach z wywiadówek lub rozmów indywidualnych rodziców z nauczycielem. Rozważać możemy, czy tego typu naruszenia mają charakter błędów stylistycznych, czy raczej rzeczowych. Można sądzić, że mają one charakter pograniczny. Warto odwołać się w tym miejscu do tzw. wiedzy wspólnej uczestników poszerzonego dyskursu szkolnego. Presupozycja pragmatyczna, nazywana inaczej wiedzą wspólną, zawiera niewypowiedziane wprost warunki komunikacji w przestrzeni szkoły. Jest to wiedza o tym, jaka jest szkoła i co z tego wynika dla ucznia. Rozmowy nauczycieli z rodzicami uczniów ujawniają z jednej strony zrozumienie partnerów w dialogu dla dobra ucznia, z drugiej jednak, postawy konfrontacyjne oparte o tę presupozycję, a więc skutkujące jawnym konfliktem. Wiedza wspólna jest wyobrażeniem obu stron o obowiązkach i przywilejach, nie jest jednak wzajemnie ujawniana,

zatem partnerzy dialogu mogą mieć diametralnie różne wizje szkoły. Widać to wyraźnie na przykładzie dwóch komunikatów, których autorzy ujawniają odmienne presupozycje odnośnie do obowiązków każdej ze stron: *Pani nie nauczyła do sprawdzianu. Państwo nie dopilnowali, by córka przeczytała.*

Pojmowanie siebie wiąże się z oczekiwaniem, że rozmówca właśnie takim nas powinien widzieć. Dotyczy to obu partnerów dialogu, zatem N i R. Naruszenie wzorca oczekiwań może prowadzić do odrzucenia lub poszukiwania zasady alternatywnej mieszczącej się w przestrzeni komunikacyjnej wyznaczonej ramami interpretacyjnymi dyskursu. Społeczne rozumienie roli nauczyciela, którą Erving Goffman (2000) umieszcza w teatrze życia codziennego, współcześnie odbiega od przyjętych dawniej standardów. Realizacja roli nauczyciela napotyka bowiem na coraz silniejszą presję wysokich, choć nie do końca sprecyzowanych oczekiwań społecznych. Jednym z nich jest umiejętność prowadzenia rozmowy, zrozumienie rozmówcy, uważne słuchanie i skuteczne podejmowanie działań. Kompetencja komunikacyjna rodziców uwarunkowana jest w głównej mierze socjologicznie, a więc zależna od poziomu wykształcenia, grupy społecznej, miejsca zamieszkania itp. Przestrzeganie zasady stosowności sytuacyjnej, pewnych zrutynizowanych formuł językowych, wynika z wzorca wzajemnych oczekiwań umocowanych w obrazie świata. Ten z kolei, jak wiadomo, jest silnie uwarunkowany socjologicznie.

W prowadzonych badaniach skupiono się również na analizie płaszczyzny akceptowalności pragmatycznej wyrażonej w zwrotach adresatywnych w e-mailach. Sytuacja wymiany korespondencji między nauczycielem a rodzicami ucznia, a także kierowanej odwrotnie, wymaga zastosowania oficjalnej odmiany polszczyzny. Na podstawie zgromadzonego materiału można wnioskować, że część użytkowników e-dziennika stosuje formuły powitalne i zamykające korespondencję zgodnie z regułami grzeczności przyjętymi w korespondencji tradycyjnej. Zatem w zwrotach powitalnych pojawia się *Szanowna Pani/Panie*, a formuły pożegnalne zawierają konstrukcje *Z wyrazami szacunku* lub podobne. W części materiału znajdują się formuły naruszające stosowność pragmatyczną. Są one dowodem na zachodzące w języku zmiany, które badacze języka Internetu rejestrują już od jakiegoś czasu (Grzenia 2008; Naruszewicz-Duchlińska 2011). Za przykład posłużą dwa zwroty inicjujące kontakt listowny:

(P825) Witam, pani Iwonko...

oraz

(P87) Hej, pani Beatko...

W obu przykładach naruszona została reguła grzeczności. Zwroty z zastosowaniem imienia, w dodatku w postaci zdrobnienia, w korespondencji z nauczycielką są odstępstwem od etykiety językowej. Taka forma zwracania się do nauczycielki częściej stosowana jest w edukacji wczesnoszkolnej. Jednak, jak dowodzi wymiana korespondencji, istotniejsza dla uczestników zdarzenia komunikacyjnego była warstwa informacyjna listu, bowiem dotyczyła istotnych problemów dziecka, mniej ważne było natomiast wypełnienie reguł etykietałnych. Zatem poziom akceptowalności podniósł się, mimo że płaszczyzna stosowności pragmatycznej została naruszona.

Kolejny przykład pochodzi z listu nauczyciela do rodziców ucznia.

(P107) Proszę dopilnować, by Kuba czytał po angielsku codziennie, gdyż ma z tym duże kłopoty [...] Proszę zadawać mu pytania takie jak What are you doing at the moment?

Niewątpliwie tu także obserwujemy naruszenie stosowności pragmatycznej. Oto nauczyciel zakłada, że rodzice posługują się językiem angielskim i nakłada na nich obowiązek dopilnowania dziecka w realizacji zadań domowych. To przykład, który warto rozważyć w wielu płaszczyznach akceptowalności. Poprawność w zakresie ortografii, gramatyki i stylistyki nie budzi zastrzeżeń, niewątpliwie jednak list ten wywołała u odbiorcy negatywne emocje i nie zyska jego akceptowalności. Naruszona została płaszczyzna stosowności pragmatycznej i harmonii oraz ostatnia z wymienionych przez Cirko – płaszczyzna oparta na woli uczestnika zdarzenia komunikacyjnego (Cirko 2009: 234–249).

Klasyfikacja sformułowana przez Cirko luźno wiąże się z refleksją nad językiem zaproponowaną w metodologii SFAD, jednak uznano za stosowne przywołać ją w związku z opisem istotnych zjawisk językowych, które umykają głównemu nurtowi prezentowanych tu badań. Umocowanie teoretyczne pozwala na badanie materiału językowego i postawienie wniosków końcowych, które można sprowadzić do stwierdzenia, że na proces akceptowalności komunikatu w poszerzonym dyskursie szkolnym niewielki wpływ mają płaszczyzny poprawności ortograficznej, gramatycznej i stylistycznej. Najważniejsza wydaje się realizacja płaszczyzny stosowności pragmatycznej, bowiem jej naruszenie skutkuje zaburzeniem komunikacji, brakiem porozumienia, utratą harmonii i może prowadzić do zerwania kontaktu. Akceptowalność może być przedmiotem opisu, nie poddaje się jednak mierzeniu i wartościowaniu, dlatego nie podjęto działań służących określeniu wartości statystycznych.

7.2. Relewancja

W trakcie rozmowy zakłada się, że to, co komunikujemy jest relewantne. Uczestnicy aktu komunikacji dokonują interpretacji kierowanych do nich wypowiedzi. Przystępując do interpretacji wypowiedzi, zakładają, że będzie ona dla nich istotna, a więc relewantna, a samej interpretacji dokonują, poszukując tej właśnie relewancji. Zatem powstaje pytanie o rolę relewancji w komunikacji ogólnie, a także w wyspecjalizowanych opisach komunikacji określonego typu dyskursu.

Właściwe rozważania warto poprzedzić dociekaniem słownikowymi, bowiem termin *relewancja*, jak się okazuje, objaśniany jest w sposób niejednoznaczny. Definicje słownikowe objaśniają *relewancję* jako ‘związek, zwłaszcza logiczny, z rzeczą, o którą chodzi’, zaś *relewantny* to ‘pozostający w logicznym związku z odnoszącym się do, stosujący się do, dostarczający słuszności albo niesłuszności sprawy, istotny dla’ (Kopaliński 2003: 439). Przyjmuje się także, że *relewant* oznacza ‘związany z tym, co się dzieje lub o czym jest mowa’, a także ‘poprawny lub stosowny do określonego celu’ (za Artowicz 1997: 22). Definicje zaproponowane w słownikach języków naturalnych są aksjomatyczne i intuicyjnie zrozumiałe.

Przyjąć można, że zdolność wyboru spośród wielu bodźców i wszelkich elementów koniecznych do prawidłowego funkcjonowania oparta jest na zasadzie relewancji. W logice i filozofii relewancja to istotna kategoria poznawcza, według której organizowana jest wiedza człowieka i przebiegają procesy komunikacji międzyludzkiej.

Warto tu zwrócić uwagę na teorię, którą na gruncie filozofii sformułował Albert Schütz. Według jego koncepcji, relewancja decyduje o tym, jak człowiek buduje swoje widzenie świata. Naszą codzienną wizję rzeczywistości tworzy wiedza istniejąca w świadomości i przekazywana przez tradycję oraz wiedza pochodząca z percepcji świata zewnętrznego. Przywołana teoria odwołuje się do sceptyków greckich i do teorii doświadczenia Husserla (za Artowicz 1997: 28). Przyjąć można, że to, co decyduje o konkretnym wyborze interpretacji dla danej sytuacji komunikacyjnej, jest wyborem opartym na wiedzy podręcznej oraz wynikającej z docierających bodźców doświadczenia bieżącego.

Teoria A. Schütza jest nieostra i pełna luk, ale pozwala uzmysłwić sobie, że podstawa strukturalizacji wiedzy oparta jest na relewancji, która znajduje różnorakie umocowanie. Dla prowadzonych w tej pracy rozważań za istotne uznaje się, wyróżnione przez Schütza, trzy systemy relewancji. *Relewancja przedmiotowa* dotyczy wiedzy, która pochodzi z percepcji świata zewnętrznego. W procesie budowania uporządkowanej struktury wie-

dzy o świecie decydującą rolę odgrywa relacja między tym, co znane i tym, co nowe. Mocowanie nowych doświadczeń na bazie już istniejących wymaga wyboru dwutorowego. Po pierwsze, relewancji poddawany jest zasób doświadczeń już zgromadzonych, po wtóre zaś, wybór najistotniejszych treści z tego, czego nowego doświadczamy i ostatecznie połączenie nowego z już istniejącym w naszej świadomości. To kotwiczenie kolejnych nowych, wybranych w procesie relewancji przedmiotowej doświadczeń tworzy naszą strukturę wiedzy. Relewancja przedmiotowa z teorii Schütza w pracy Dana Sperbera i Deirdre Wilson (2011: 211–217) określana jest mianem *relewancji zjawisk i bodźców*. Wybór bodźców silniejszych opiera się na mechanizmie heurystycznym, służącym możliwie silnej percepcji poznawczej. Zdaniem autorów przywołanej pracy, mechanizm percepcji oraz jej wyrazistość zorientowane są na relewancję. Piszą oni:

[...] ogólnie rzecz biorąc, te zjawiska, które najprawdopodobniej są nierelevantne ulegają eliminacji, zaś te, które najprawdopodobniej są relewantne, aktywizują uwagę [...] (Sperber, Wilson 2011: 214).

Budowanie osobniczego systemu mechanizmów relewancji jest w tym kontekście oczywiste. Każdy człowiek tworzy niepowtarzalny spłot powiązań między rzeczywistością, której już doświadczył i swoiście uporządkował, a tym, co dociera do niego jako nowe oraz, jak w kontekście już istniejącego, to nowe zostaje w nas wkomponowane. Relewancja przedmiotowa istotna jest z punktu widzenia systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu (SFAD), bowiem cała wiedza gromadzona jest w języku i wybór odpowiednich środków językowych związany jest z tzw. słownikiem umysłowym, a więc tym dostępnym z doświadczenia i zakodowanym w języku rejestrze doświadczeń osobniczych.

Za szczególnie inspirujący dla prowadzonych tu rozważań uznano system *relewancji interpretacyjnej*. Tu kategoria wyborów opiera się na kwalifikowaniu i ocenie postrzeganych obiektów w kontekście rzeczywistości, co oznacza, że jest interpretacją semantyczną. Widać wyraźnie, że w procesie komunikacji nieustannie odbywa się ocenianie i wartościowanie komunikatów pod względem ich przydatności i czytelności. Dlatego wartościowanie i negocjowanie postaw zaproponowane w badaniu prowadzonym metodologią SFAD stanowi wypełnienie szczegółowymi spostrzeżeniami tego obszaru, który system relewancji interpretacyjnej określa z nieco innej perspektywy i w znacznym uogólnieniu, zasadniczo jednak obie teorie dotyczą podobnych zagadnień.

Trzeci typ relewancji określony został mianem *motywacyjnej* i odnosi się do określenia istotnych cech postępowania ustalonych w wyniku decyzji interpretacyjnej. Jak twierdzi twórca tej teorii, podział na trzy rodzaje

systemów relewancji ma charakter czysto teoretyczny, bowiem są to procesy dynamiczne i współdziałające. Dla przejrzystości wyводу można przyjąć, że relewancję interpretacyjną i motywacyjną wiązać można z kategoriami intencji i interpretacji. W procesie komunikacji nieustannie odbywa się interpretowanie, odczytywanie intencji i negocjowanie postaw. Relewancja motywacyjna pozwala odczytać tak potencjał intencjonalny nadawcy, jak również odnosić się do umiejętności interpretacyjnych odbiorcy. W prowadzonych badaniach motywacja uczestników komunikacji okazała się nie tak prosta, jak można by odczytywać z pełnionych ról społecznych. Jakkolwiek cel główny jest zbieżny, chodzi bowiem o sukces edukacyjny ucznia, to doraźne cele mogą stać w wyraźnej rozbieżności. Szczegółowo te kwestie były podejmowane w rozdziałach analitycznych, dotyczących mechanizmów formułowania OCENY.

Teoria SFAD za podstawę rozważań przyjmuje potencjał ukryty w języku i podejmuje zadanie opisu procesu komunikacji w perspektywie semantyki i systemu gramatyki formalnej. Zaproponowana teoria relewancji odnosi się do językoznawstwa kognitywnego. Założono na potrzeby prowadzonych badań, że poszczególne szkoły badawcze nie muszą być hermetyczne, lecz mogą się wzajemnie uzupełniać, tym bardziej że przedmiotem refleksji są mechanizmy ukryte w języku.

Ujęcie inferencyjne, zgodnie z którym rozumienie i komunikowanie odbywa się przez interpretację wypowiedzi w kontekście, oznacza jedynie, że twórcy teorii relewancji Dan Sperber i Deride Wilson (2011) twierdzą, że interpretacja wypowiedzi stanowi interakcję między strukturą językową, kontekstem pozajęzykowym oraz strukturami informacji mentalnej. Autorzy modelu komunikacji ostensywno-inferencyjnej uważają, że ludzie automatycznie zwracają uwagę na informacje wypowiedziane w języku ojczyстым. Ich zdaniem niemożliwe jest odrzucenie tego typu sygnałów jako zwykłych szumów, jeśli tylko są one wyraźnie słyszalne (Sperber, Wilson 2011: 211–217).

Dzięki interpolacji własnych odczuć i poziomów interpretacji większość ludzi ma zdolność przewidywania i tłumaczenia zachowania innych członków wspólnoty komunikacyjnej. Odpowiada za tę zdolność wyspecjalizowany podmoduł interpretacji zachowań komunikacyjnych. Dzięki opisanej zdolności wnioskowania istnieje możliwość wypełnienia luki między wiedzą zakodowaną, mającą reprezentację semantyczną, a wartością mentalną wypowiedzi. Część komunikowanych treści odczytywana jest z poziomu wiedzy odbiorcy, przy czym intencje nadawcy mogą być odczytywane prawidłowo lub też nie. Moduł rozumienia bodźców ostensywnych, czyli wspierających słowa znaków uwidaczniających intencję nadawcy komunikatu, działa według dwóch procedur.

Jedna z nich zbliżona jest do teorii Paula Grice'a i nazwana została przez jej twórców procedurą interpretacji bodźców ostensywnych. Według tej procedury dochodzenie do wniosków poznawczych opiera się na zasadzie najmniejszego wysiłku, co oznacza, że weryfikowanie hipotezy interpretacyjnej wypowiedzi, a więc usuwanie wieloznaczności i dodatkowych odniesień następuje w kolejności ich dostępności i prowadzone jest do chwili osiągnięcia relewancji. Ta część analizy odnosi się do systemów nadawczych uczestników komunikacji. Drugą procedurą to zasada komunikacyjnej relewancji, która mówi, że każdemu bodźcowi ostensywnemu odpowiada optymalna relewancja.

Uzupełnienie opisu procesu komunikacji międzyludzkiej o kategorię intencji komunikacyjnej wyrażonej poprzez ostensję (postrzegalne zachowania uczestników) oznacza uznanie komunikacji za proces niejednorodny. W tak szeroko rozumianej komunikacji kod podstawowy, a więc język rozumiany jako znany uczestnikom zbiór określonych konwencji, jest tylko jednym z elementów znaczących procesu porozumiewania się. Obok języka umieścić należy kontekst wypowiedzi oraz reguły wnioskowania. Posługiwanie się kodem podstawowym – językiem – nie jest obligatoryjne, bowiem wnioskować można na podstawie bodźców ostensywnych niekodowanych, np. odpowiedzieć gestem na postawione pytanie. Ten fragment teorii relewancji nie znajduje zastosowania w prowadzonych tu badaniach, bowiem nie pozwala na to sposób rejestracji materiału badawczego. Rejestrowaniu podlegał tylko dźwięk, zatem niejęzykowe sygnały komunikacyjne, takie jak mimika lub gestykulacja nie mogą stanowić przedmiotu refleksji.

Sperber i Wilson zakładają istnienie w umyśle odrębnego modułu odpowiedzialnego za wnioskowanie. Uaktywnia się on wtedy, gdy w procesie komunikacji możliwe staje się stosowanie eliminacyjnych reguł dedukcyjnych. Mają tu zastosowanie reprezentacje znaczeń komunikacyjnych, które podlegają regułom logicznego porządkowania, a więc mają postać językową uporządkowaną w formie zakodowanych w języku struktur semantycznych, fleksyjnych bądź składniowych. Forma logiczna to poprawnie zbudowana formuła. W teorii relewancji Sperber i Wilson twierdzą, że nawet niekompletna reprezentacja pojęciowa może być poprawnie zbudowana i podlegać operacjom logicznym. Odnoszą się także do kategorii prawdziwości i piszą:

Twierdźmy tu, że warunkiem koniecznym, by reprezentacja podlegała analizie logicznej, jest jej poprawna budowa, natomiast do tego, by reprezentacji przypisać prawdę lub fałsz, konieczna jest również, by była kompletna pod względem semantycznym, inaczej mówiąc, musi reprezentować jakiś możliwy lub rzeczywisty stan rzeczy, którego zaistnienie pozwalałoby uznać ją za prawdziwą (Sperber, Wilson 2011: 101).

W związku z tak sformułowanymi warunkami przyjęto, że to właśnie w systemie języka, jakim posługują się dialogujący ze sobą ludzie, zgromadzona jest największa ilość informacji pozwalających na kodowanie i odkodowywanie informacji oraz intencji komunikacyjnych z nimi związanych.

Językoznawcza teoria relewancji kieruje uwagę badaczy do hipotezy o istnieniu *wspólnej wiedzy* uczestników komunikacji. Stanowi ona kontekst pozwalający na przetwarzanie zbioru przesłanek interpretacyjnych. To istotny element prowadzonych rozważań o dociekaniu intencji wypowiedzi. Kontekst ten należy traktować jako konstrukt psychologiczny. Składa się na niego pewien zbiór wiedzy o rzeczywistości, który jest automatycznie uruchamiany przez uczestników procesu komunikacji. Niepodważalnie podstawą wiedzy wspólnej jest baza umocowana w języku. Wspólnota języka pozwala neutralizować odmienne doświadczenia osobiste (nie tylko językowe) nadawcy i odbiorcy. Dzięki językowi, a właściwie stałym strukturam gramatycznym w nim obecnym, udaje się osiągnąć podstawowy poziom porozumienia. Jest to szczególnie istotne w sytuacji, gdy chodzi o wyrażenie pytania lub zaprzeczenia, a zwłaszcza wyraźnej aprobaty lub negacji. Jakkolwiek kod językowy pozwala wyrazić te treści w zdecydowany sposób, to wiadomo, że konstrukcja gramatyczna i pewne sygnały leksykalne – głównie partykuły – dają pewność opartą o wspólnotę kodu językowego. Na ogół wynika ona z doświadczenia w użyciu języka, choć może być także umocowana w wiedzy o systemie języka, którą nabywa się w procesie edukacyjnym.

Znaczący może tu być poziom opanowania języka, w którym prowadzona jest komunikacja. Nawet jeśli uczestnicy dialogu należą do wspólnoty językowej, a więc posługują się tym samym językiem ojczystym, to poziom jego opanowania może być różny. Wywiedzione z socjolingwistyki pojęcia kodu ograniczonego i kodu rozwiniętego pozwalają uzmysłowić sobie trudności, na jakie mogą napotkać uczestnicy procesu komunikacji. Posługiwanie się tym samym językiem nie zawsze oznacza posługiwanie się tym samym kodem językowym. Ze względu na powszechność i obligatoryjność edukacji w szkole w wywiadówkach uczestniczą członkowie wszystkich istniejących w Polsce grup społecznych, bowiem dzieci objęte są obowiązkiem nauki w szkole. Konsekwencją tego jest możliwość znacznego zróżnicowania poziomu biegłości posługiwania się polszczyzną. Rodzice uczestniczący w wywiadówce są w znakomitej większości użytkownikami języka polskiego jako ojczystego. Wywodzą się z różnych środowisk i posługują się polszczyzną mniej lub bardziej poprawnie oraz wyrażają swoje intencje jasno lub w sposób zawołowany.

O ile przyjąć, że język jest elementem wiedzy wspólnej uczestników komunikacji, bo przecież najczęściej tak właśnie się jest, że należą oni do

wspólnoty posługującej się takim samym językiem, to dalsze doszukiwanie się elementów budujących wiedzę wspólną jest zadaniem bardzo trudnym. Odzworowanie rzeczywistości w strukturach mentalnych, w dużej mierze zależy od tego, w jakim środowisku człowiek wzrasta, w jaki sposób nabywa język i jakim rejestrem językowym posługuje się w codziennej komunikacji interpersonalnej. Wpływ ma zatem to wszystko, co nazywamy środowiskiem poznawczym człowieka, a przecież zawierają się w nim informacje pochodzące z bardzo różnych źródeł. Oprócz informacji ze struktur słownych, zaliczamy tu także wspomniane powyżej bodźce ostensywne, czyli pozawerbalne.

Niewątpliwą dodatkową zmienną będą osobnicze zdolności percepcyjne, które są silnie zindywidualizowane. Przyjąć można, że złożoność środowiska poznawczego, w którym człowiek przebywa, rodzi następstwa w poziomie jego wiedzy ogólnej o świecie. Jest to oczywiście uzależnione od możliwości poznawczych, poziomu rozwoju intelektualnego będącego podstawą samodzielnie prowadzonych obserwacji i refleksji z nich wynikających. Istotne są również możliwości inferencyjne, czyli wnioski, jakie odbiorca wyciąga z zachowania nadawcy. Ich interpretacja oparta jest na doświadczeniu własnym odbiorcy oraz na wybranych przesłankach podlegających relewancji. Inferencyjne, kontekstowe procesy pragmatyczne są częścią rozumienia znaczenia wypowiedzi. Eksplikatura to rozumienie wypowiedzi, zaś implikatura – wynik wnioskowania. Przesłankami implikatury są eksplikatury wypowiedzi oraz założenia kontekstowe. Relewancja jako procedura rozumienia wypowiedzi działa zarówno w odniesieniu do nadawcy komunikatu, jak również odbiorcy wypowiedzi.

Wilson i Sperber dzielą proces rozumienia wypowiedzi na trzy etapy. Za podstawę przyjmują sposób rozumienia bodźców ostensywnych, wspierających komunikację słowną i pozwalających zbudować pierwsze wrażenie. Jeśli odbiorca komunikatu uznaje za słuszną pierwszą relewantną interpretację bodźca ostensywnego i tę przyjmuje za podstawę rozumienia komunikatu, to posługuje się naiwnym optymizmem. Może jednak sprawdzić, czy mogłaby to być interpretacja założona przez nadawcę komunikatu przed przypisaniem mu takiego właśnie rozumienia – wtedy mówimy o ostrożnym optymizmie. Trzeci etap, nazywany pełnym rozumieniem, zakłada, że odbiorca znajduje relewantną interpretację bodźca ostensywnego, następnie sprawdza, czy jest to interpretacja założona przez nadawcę i czy nadawca mógł i chciał przyjąć, że odbiorca tę właśnie interpretację zaakceptuje i dopiero wtedy mu ją przypisuje.

W literaturze psychologicznej (Schulz von Thun 2001: 93–96) trzeci z wymienionych wyżej sposobów nazywany jest metakomunikacją. Polega ona na tym, że uczestnicy aktu komunikacji sprawdzają, czy wzajemnie

rozumieją przyjmowany komunikat zgodnie z intencją nadawcy. Komunikacja o komunikacji jest wyjaśnieniem sposobu, w jaki uczestnicy dialogu do siebie podchodzą, jak rozumieją wzajemnie swoje wypowiedzi i jak na nie reagują. Sam autor określa ją jednak nazwą „umiejętność następnej generacji”, bowiem ten poziom zaawansowania w rozmowie, czyli użycie konstrukcji sprawdzających prawidłowe rozumienie, jest jeszcze dość rzadki. Dodaje też, że metakomunikacja nie gwarantuje pełnego sukcesu w procesie porozumiewania się. Tak jak w zwykłym komunikowaniu, także i w tym typie dialogowania można popełniać błędy typowe dla zaburzeń komunikacji interpersonalnej.

Należy wszakże w tym miejscu powrócić do zależności między eksplikaturą a implikaturą. W teorii relewancji reprezentacja semantyczna to wynikająca z gramatyki logiczna forma, która podlega inferencyjnemu rozwinięciu w związku z dostępnymi kontekstami. Słuszne zatem jest użycie określenia procedura ostensywno-inferencyjna. Zgodnie z przyjętą zasadą w procesie rozumienia wypowiedzi jako pierwsze zachodzi przypisanie komunikowanym treściom odniesień referencyjnych. Kolejnym krokiem jest usunięcie wieloznaczności, zaś na zakończenie wzbogacenie formy logicznej w zgodzie z przywołanymi kontekstami. Kontekstowe, interferencyjne procesy pragmatyczne są częścią rozumienia dosłownego, stanowią więc eksplikatury. Można przyjąć założenie, według którego identyczna interpretacja wypowiedzi zarówno przez nadawcę, jak i odbiorcę zachodzi wtedy, gdy stosują oni identyczne reguły wnioskowania odnoszące się do tego samego zbioru przesłanek. Jakkolwiek same przesłanki mogą dopuszczać wiele wniosków – interpretacji, to najczęstsza jest tylko jedna. Jak to się dzieje, że rozmówcy się rozumieją?

Relewancyjna procedura rozumienia wypowiedzi ma kilka etapów. Nie można układać ich w porządku chronologicznym, co oznacza, że mogą one przebiegać równolegle lub w następstwie czasowym. Przyjmuje się zatem, że następuje konstrukcja hipotezy o eksplikaturze, dekodowanie, usuwanie wieloznaczności, przypisywanie odniesień i wzbogacanie pragmatyczne.

W szkole spotykają się przedstawiciele wszystkich warstw społecznych, ludzie o bardzo zróżnicowanej kompetencji językowej i nierównorzędnej kompetencji komunikacyjnej. Fakt ten łatwo dostrzec, bowiem poziom sprawności językowej i komunikacyjnej w zarejestrowanych na potrzeby badań rozmowach pozwala wnioskować o pełnym spektrum społecznym uczestników poszerzonego dyskursu szkolnego.

Analiza konwersacji wymaga, by mieć świadomość, że dialog nie podlega procedurze badawczej stosowanej w odniesieniu do tekstów produkowanych przez jednego nadawcę. Wskazana powyżej relewancyjna procedura

rozumienia (interpretowania) wypowiedzi musi być zatem przykładana naprzemiennie do kolejnych replik dialogowych. Dlatego też rozważania o relewancji odnoszą się do rozmowy prowadzonej w kontakcie bezpośrednim (w czasie wywiadówki). Zatem kolejno przebiegają równolegle lub w odstępstwie czasowym: weryfikowanie hipotezy o eksplikaturze, dekodowanie, usuwanie wieloznaczności, przypisywanie odniesień i ostatecznie działanie wywołane zrozumianym tekstem. Weryfikacja eksplikatury to nic innego, jak odczytanie wprost sensu zakodowanego w języku. Należy jednak mieć świadomość, że w teorii ostensywno-inferencyjnej żadna treść nie jest po prostu dekodowana i odczytywana. Prawidłowa interpretacja wymaga uwzględnienia elementu inferencji, a więc reakcji na słowa. Przyjęto także za prawdziwe stwierdzenie, że bodźce słuchowe uruchamiają automatycznie mechanizm dekodowania. Rozumienie wypowiedzi związane jest z odczytaniem jej intencji informacyjnej, stąd dekodowanie językowe jest tylko częścią procesu rozumienia i właściwej interpretacji komunikowanych treści. Komunikacja werbalna prowadzona bezpośrednio nie jest jedynie dekodowaniem sygnałów słuchowych. Rzadkie są sytuacje, gdy nadawca układa swój komunikat, mając na względzie jedynie walory brzmieniowe tekstu. Najważniejsza jest warstwa informacyjna, często emocjonalna, wiadomo także, że wybór użytych środków językowych warunkowany jest nie tylko warstwą semantyczną tekstu. Właściwa komunikacja zaczyna się wtedy, gdy rozmówca sformułuje jakiś tekst, mając na uwadze warunki jego użycia.

Interpretacja replik dialogowych weryfikowana jest na bieżąco przez uczestników rozmowy podczas jej trwania. Istotne jest nie tylko to, czego rozmowa dotyczy i jakie intencje przyświecają jej uczestnikom, ale także, w jakich warunkach się ona odbywa. To negocjowanie znaczeń, czyli OCENA (negocjowanie postaw), jest możliwe w drodze nieustannego interpretowania replik dialogowych.

W rozdziałach badawczych rozpatrywano kategorie afektu, aspektu, osądu i wzmocnienia. Uczestnicy badanych dialogów dążą do właściwej interpretacji replik dialogowych i każdorazowo stosują przedstawioną strategię. W badaniu e-maili proces ten zapewne także się odbywa, ponieważ nadawca formułuje swoją wypowiedź w pewnej sytuacji komunikacyjnej, w uwarunkowaniach kontekstowych, w projekcji dialogu z odbiorcą listu. Dlatego też umieszczono e-maile z dziennika elektronicznego w gatunku rozmowy. Odczytanie eksplikatury przeplata się z dążeniem do uchwycenia treści implikowanych. Istotne są także warunki ujęte w *deixis*, czyli warunki okazjonalności (Levinson 2010: 60–106), a więc językowe wyróżniki miejsca, czasu i pozycji społecznej uczestników dialogu. W relacji nauczyciel–rodzice ucznia obserwowana jest nierównorzędność partnerów dialo-

gu, co bezpośrednio rzutuje na interpretację komunikowanych treści. Każdorazowo celem nadrzędnym konwersacji wywiadowkowych jest powodzenie szkolne dziecka, które stanowi podmiot zabiegów edukacyjnych i dla uczestników wywiadowki jest najważniejsze.

Rozważania o wyborze najtrafniejszych środków językowych i mechanizmach relewancji prowadzą ku kolejnemu zagadnieniu, jakim jest rejestrowana w języku nadmiarowość. Kolejny podrozdział poświęcony jest tym właśnie treściom.

7.3. Redundancja

Nadmiarowość jednostek nazywających daje możliwości budowania myślowych modeli wykorzystania jednostek synonimicznych lub antonimów. Redundancja jest więc w tym ujęciu zjawiskiem pożądanym, bowiem pozwala wyrazić intencje komunikacyjne w sposób precyzyjny i atrakcyjny językowo. To główny powód odwołania się do redundancji jako istotnego zjawiska w badanym typie komunikacji. Relewancja nie jest możliwa bez redundancji. Systemowa nadmiarowość daje możliwości formułowania OCENY, negocjowania postaw w oparciu o pełnię możliwości istniejących w języku. Przyjąć można, że redundancja jest immanentną cechą języka (Małocha-Krupa 2003: 9). Redundancja może odnosić się zarówno do nadmiaru zbędnego lub szkodliwego, niecelowo zużywającego zasoby języka, jak i do pożądanego zabezpieczenia na wypadek zgubienia fragmentu komunikatu lub uszkodzenia systemu przekazu.

Najpierw warto odwołać się do najszerzej przestrzeni dyskursu edukacyjnego, by później sformułować ustalenia na poziomie węższego zakresowo poszerzonego dyskursu szkolnego.

Zadaniem lingwistyki edukacyjnej jest refleksja nad językiem w procesie edukacji. Obejmuje ona wszelką wiedzę z językoznawstwa związaną z kształceniem kompetencji językowej dzieci i dorosłych. Opis taki dotyczy rejestracji elementów budulcowych języka, a więc nosi pewne znamiona statyczności lub przyjmuje charakter dynamiczny, gdy rejestruje zmiany języka w użyciu. Inaczej mówiąc, opis sprawności językowej, a więc pewien obraz statyczny stawiany jest w sąsiedztwie badania nad językiem w ujęciu dynamicznym, a zatem językiem w procesie komunikacji.

W lingwistyce edukacyjnej proponuje się opis redundancji systemowej i redundancji użycia. Oznacza to możliwość zastosowania zarówno gramatyk bezkontekstowych – zawierających użycia normatywne, jak i gramatyk kontekstowych – zawierających użycia uzualne, dopuszczalne na poziomie kompetencji przejściowej, typowej dla procesu nabywania języka

przez dzieci. Można zatem powiedzieć, że redundancja jest obserwowalna zarówno w ujęciu studium systemu języka, a więc semantyki, jak również w studium użycia języka, co od dawna już w nauce nazywane jest pragmatyką.

Pragmatyka jest pojęciem szerokim i nadal nieostrym. Z jednej bowiem strony termin ten dotyczy określenia dziedziny badań, jak w powyższym zdaniu, w którym semantyka i pragmatyka ustawione zostały opozycyjnie, z drugiej natomiast strony pragmatyka rozumiana jest jako określenie cech języka, będącego przedmiotem badania. Dla przykładu, w języku polskim można mówić o pragmatycznej partykule *och!* lub jej pragmatycznym opisie (Levinson 2010: 3). Nie wglębiając się w szczegółowe rozstrzygnięcia terminologiczne, przyjęto, że pragmatyka bada język w użyciu.

Ogólnie ujmując, bada się nadmiarowość w komunikacji językowej w następujących, funkcjonalnie zróżnicowane rodzajach:

- redundancję kodu,
- redundancję nadawcy,
- redundancję kanału,
- redundancję odbiorcy,
- redundancję systemu.

Redundancję kodu znaleźć można na wszystkich poziomach analizy języka. W badaniach lingwistyki edukacyjnej są to sformułowane przez Teodozję Rittel płaszczyzny redundancji (Rittel 2008: 107–130).

Problem nadmiarowości w języku można rozpatrywać na kilku płaszczyznach. Przyjmuje się, że redundancja przejawia się w płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej. W języku istnieją fonologicznie nierелеwantne właściwości fonetyczne, które charakteryzują warianty pozycyjne lub fakultatywne kodu i nie mają wpływu na zróżnicowanie treściowe wypowiedzi. Chodzi tu o redundantne cechy, takie jak: dźwięczność i bezdźwięczność *ch* : *h* lub tylnojęzykowość lub dźwięczność niektórych głosek polskich.

Redundancję opisywać można także w płaszczyźnie fleksyjnej. Istnieją dublety w zakresie fleksji rzeczownika typu: *rękoма* : *rękami*. Są one redundantne i stanowią pewien problem w przyswajaniu języka. To cechy kodu, które można nazwać redundancją systemową. Istnieją w inwentarzu jednostek i mogą być stosowane jako warianty stylistyczne bez większego wpływu na treść komunikatu. Ten typ wariantywności T. Rittel proponuje nazywać redundancją paradygmatyczną. Dotyczy ona wszelkich nadwyżek systemowych, dla przykładu także wariantywnych form trybu przypuszczającego. Podobne reguły związane są z redundancją w zakresie systemowych możliwości rzeczownika. Istnieją końcówki równoległe odpowiadające

wykładnikom formalnym dopełniacza lub celownika. To zjawisko jest szczególnie dobrze obserwowalne w procesie nabywania języka. Wiadomo, że podczas nauki mówienia pierwszeństwo przyznaje się znaczeniu, dopiero w dalszej kolejności kształtuje się poprawną formę gramatyczną. Dziecko, które uczy się mówienia, stosuje analogie, tworząc wymagane kontekstem formy przypadkowe rzeczownika. Z czasem dopiero ujawnia się, które formy zgodne są z normą językową, a które jako błędne są nadmiarowe.

Redundancję obserwować można także w zakresie składni. O ile w związku z rządu obserwujemy relewancję, a tyle w związku zgody, który tworzą składniki o akomodacji wzajemnych przystosowań, dostrzegamy redundancję. Może ona mieć charakter rozwijający i pożądany lub stanowić nadmiarowość zakłócającą. Szczegółowe zaprezentowanie redundancji składniowej stanowić może przedmiot osobnych badań i nie zostanie tu omówione.

Na granicy morfologii i semantyki umieścić można czwartą płaszczyzną redundancji. Podstawę tak zakreślonego problemu stanowią wymagania konotacyjne czasownika. W opisie posłużyć można się wymaganiami formalnymi lub semantycznymi. Przyjmując za podstawę wymagania formalne, opisywać można konotację w zakresie form fleksyjnych, natomiast w opisie semantycznym istotne są wymagania predykatowo-argumentowe, dla których forma ma znaczenie drugorzędne.

Różne modele gramatyki charakterystyczne dla nabywania i kształcenia języka u dzieci wyróżnia Rittel (2008: 122–128). Stwierdza, że wypełnianie przywołanych modeli ma podłoże kognitywne, uzualne. Co do formy, są one zatem dynamiczne, zależne od sprawności języka. Natomiast sprawność języka z natury rzeczy związana jest z dostępnością form tożsamyh treściowo, różnorodnych jednak gramatycznie, a więc swoistych dubletów. Przyjąć należy zatem, że w procesie nabywania języka redundancja umocowana w możliwościach systemowy języka jest pożądana. W pracy *Słowa w lustrze. Pleonazm – semantyka – pragmatyka* Agnieszki Małochy-Krupy znajdujemy nawet stwierdzenie, że istnieje zależność między kodem optymalnym a redundancją, im bowiem większa redundancja, tym mniejsza liczba pomyłek (Małocha-Krupa 2003: 17). Jeśli zatem w procesie nabywania języka, człowiek poznaje wiele określeń na to samo, to później ma możliwość posługiwania się określeniami synonimicznymi dla uzyskania precyzji w wysławianiu się.

Redundancja nadawcy jest problem złożonym. Zgodnie z wcześniej poczynionymi zastrzeżeniami, może ona występować jako efekt niezamierzony lub przeciwnie, być wynikiem celowych zabiegów. Przypadek naruszenia norm stylistycznych spowodowany nieporadnością językową nadawcy może dawać skutek w postaci konstrukcji pleonastycznych, tautologicznych lub rozwlekłych stylistycznie.

Z perspektywy badania poszerzonego dyskursu szkolnego godne uwagi są środki językowego nadmiaru użyte z rozmysłem, celowo. Należą do nich proste powtórzenia oraz powtórzenia zmodyfikowane.

Nawet pobieżna analiza materiału badawczego pozwala dostrzec nadmiar informacyjny w większości wypowiedzi nauczycieli. Widoczne jest to w licznych powtórzeniach. Za słuszne przyjąć należy stwierdzenie, że „struktura języka nie jest kopią struktury rzeczywistości” (Kurcz 1976: 234). W komunikacji podczas lekcji nauczyciele stosują wielokrotne powtórzenia w sposób zamierzony. Powtarzają swoje kwestie, ale zdarza się też, że powielają kwestie wypowiedziane przez uczniów. Powtarzanie za uczniami traktowane jest jako maniera w języku nauczycieli. Oczywiście w przypadkach uzasadnionych dydaktycznie takie powtórzenia są celowe i nie można określać ich wtedy jako redundantne, lecz należałoby posłużyć się tu pojęciem redundancji zrównoważonej (Makarewicz 2011a). Nadmiarowość treści zrównoważona jest potrzebami dydaktycznymi. Taką nadmiarowość zaobserwowano także w nagraniach wywiadówek (analiza tekstu oznaczonego symbolem (2) w rozdziale 5.2 niniejszej pracy). Wielokrotnie powtórzone informacje o organizacji wydarzeń roku szkolnego nie rażą, są bowiem zrównoważone potrzebą wynikającą z sytuacji komunikacyjnej.

Podczas lekcji nauczyciele stosują „no” dydaktyczne. Jest to wyraz o charakterze metadyskursywnym, którego zadaniem jest organizowanie tekstu. W tekstach dydaktycznych „no” ma wysoką frekwencję (Kawka 1999: 150). Najczęściej jest używane w środkowej części lekcji, gdy nauczyciel dąży do zaktywizowania języka uczniów. Nabiera ono wtedy ekspresywności i staje się „no” ponaglącym. Okazuje się jednak, że manieryczne powtarzanie i używanie „no” pojawia się także w rozmowach nauczyciela z rodzicami ucznia.

W *Słowniku języka polskiego* Witolda Doroszewskiego opisuje się „no” jako wyraz o charakterze ekspresywnym i podaje jego trzy podznaczenia. W tekstach polskich znajdujemy więc „no” używane jako wzmocnienie trybu przypuszczającego, co przydaje wypowiedzi cech perswazji. W innym podznaczeniu, również o charakterze ekspresywnym wyrażonym intonacją, „no” nadaje wypowiedzi charakter rozkazu, choć zdanie formalnie pozbawione być może form trybu rozkazującego. W polszczyźnie potocznej „no” może pełnić różne funkcje, najczęściej jednak stoi w funkcji równoważnika pytania. W opisie funkcjonowania w języku wyrazu „no” istotną rolę pełni intonacja, z jaką się go wypowiada. Może być „no” twierdzące, pytające, wyrażające zdziwienie – wtedy często bywa podwojone, notujemy „no” będące pogrózką bądź wyraźnym sprzeciwem.

W słowniku SGJP wyraz „no” notowany jest czterokrotnie. Po pierwsze, w znaczeniu rzeczownikowym to nazwa klasycznego japońskiego dra-

matu muzycznego. To znaczenie nie jest tu interesujące, natomiast trzy kolejne już tak. SGJP notuje zatem „no” także w znaczeniu partykuły wzmacniającej, czyli modyfikatora deklaratywności, a także dopowiedzenia lub przerywnika. Zygmunt Saloni napisał o „no” odrębny artykuł (Saloni 1997), w którym przedstawił liczne użycia tego wyrazu i jego kwalifikację do określonych kategorii gramatycznych. Uwagi te odnoszą się do kontekstowego użycia omawianego wyrazu, bowiem tylko takie jego rozpatrywanie pozwala na zróżnicowanie znaczeniowe.

Z punktu widzenia ogólnych reguł komunikacji międzyludzkiej powtarzanie traktować należy za element redundantny i zakłócający jasność przekazu. Redundancję uznać można jednak za element pożądany. Przeciwdziała ono bowiem zakłóceniom spowodowanym szumem informacyjnym. Pisze o tym John Lyons następująco:

[...] redundancja w języku, jak również w systemie komunikacyjnym przeciwdziała zniekształcającym skutkom szumu, [...] pewien stopień redundancji jest nie tylko nieunikniony, ale pożądany (Lyons 1984: 47).

Szum informacyjny definiowany jest jako nadmiar informacji utrudniający wyodrębnienie informacji prawdziwych i istotnych. W literaturze znaleźć można opis kilku rodzajów szumów. Po pierwsze, w szkole dokuczliwy jest fizyczny, a więc zewnętrzny szum informacyjny. Zaliczamy tu hałas, zbyt dużą liczbę osób w klasie, a także presję czasu. Istotniejszy jest jednak szum informacyjny o charakterze psychicznym. Za główną przeszkodę w prawidłowym procesie komunikowania się podczas poszerzonego dyskursu szkolnego uznać można monotonię procesu podawczego z jednej strony i brak umiejętności słuchania z drugiej. Pewną zmienną może być także brak właściwego, merytorycznego przygotowania nauczyciela. Z kolei ze strony rodziców za szum informacyjny o charakterze psychicznym należy uznać negatywne nastawienie do nauczyciela lub szkoły w ogóle lub postawę skrajnie pozytywną prowadzącą do bezkrytycznego przyjmowania wszelkich informacji. Do szumu informacyjnego opisywanego jako semantyczny zaliczymy posługiwanie się zbyt skomplikowaną, nieznaną rodzicom terminologią naukową. Równie niekorzystne jest posługiwanie się językiem, który stoi na pograniczu poprawności, schlebianie gustom słuchaczy i sięganie do socjolektu młodzieżowego, np. z *Wyczesanego słownika najmłodszej polszczyzny* (Chaciński 2005).

Szum informacyjny zakłócający proces komunikowania się może być eliminowany poprzez użycie w przekazie celowo zastosowanych powtórzeń, które tylko pozornie mają charakter redundantny. Zrównoważenie nadmiaru informacji płynących do odbiorcy z różnych źródeł równocześnie może przyjąć formę celowych powtórzeń informacji wybranych przez

nauczyciela. Powtórzeniom mogą podlegać pojedyncze terminy lub całe frazy zawierające treści nowe i istotne dla podejmowanych ustaleń.

Redundancja odbiorcy stanowi całość subiektywnie rozumianej informacji zbędnej z punktu widzenia danego odbiorcy aktu komunikacji. Trzeba przyjąć, że aktowi komunikacji w poszerzonym dyskursie szkolnym towarzyszy konsytuacja. Zalicza się do niej sprawność w posługiwaniu się językiem jako nośnikiem informacji oraz wiedzę już nabytą we wcześniejszych zdarzeniach edukacyjnych. Nie bez znaczenia jest także kontekst kulturowy. Umiejętność odczytywania informacji zgodnie z odpowiednim poziomem kodowania odbiorca niesie w sobie, bowiem poziom ten zależy jest od uwarunkowań socjologicznych.

Dawniejsze badania socjolingwistyczne Basila Bernsteina i nowsze Johna Fiskego wskazują na zależność skutecznego komunikowania od zgodności kodów nadawcy i odbiorcy. Kod językowy rozwinięty i ograniczony spełniają w komunikacji odmienne funkcje. Co warto podkreślić, kod ograniczony nie jest w niczym gorszy od rozwiniętego, jedynie służy użytkownikom języka w odmiennych sytuacjach komunikacyjnych. Terminy *ograniczony* i *rozwinięty* rozumieć należy jako opisujące i analityczne. Wartościowanie w tym przypadku jest elementem zbędnym. Oczywiście zabiegi edukacyjne szkoły zmierzają do wykształcenia rozwiniętego kodu językowego u wszystkich użytkowników języka. Cel to tyleż szczytny, co mało realny. Kolejne zabiegi reformatorskie zmierzają do wyrównania szans edukacyjnych, co przejawia się szczególną troską w projektowaniu zadań skutkujących podniesieniem kompetencji językowej. Kształcenie językowe uznawane jest za priorytetowe w obrębie nauczania języka ojczystego, a zgodnie z zapisami *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*, także podczas innych lekcji szkolnych. Język jest bowiem podstawą kształcenia w zakresie wszelkich przedmiotów szkolnych. W kontekście podstawowych rozróżnień kodów przywołać należy również pojęcia: *kod szeroki* i *wąski* (Fiske 2008: 100).

Kody o szerokim spektrum oddziaływania, czyli kody szerokie, odnoszą się do szerokiego odbiorcy i mają wiele cech wspólnych z kodem ograniczonym. Są proste, oddziałują natychmiast, a do ich zrozumienia niepotrzebne jest wykształcenie. Kody szerokie zorientowane są na społeczeństwo i odnoszą się do tego, co wspólne wszystkim ludziom. Kultura popularna w naturalny sposób posługuje się tym typem kodów. Publiczność kodów szerokich, mieszczących się w zakresie kultury popularnej, nie jest nastawiona na pogłębianie wiedzy i wysokie doznania estetyczne.

Kody ukierunkowane na szczególnie rodzaj użytkowników języka, wyspecjalizowane i dostępne wykształconym warstwom społeczeństwa, to kody wąskie. Wyraźny związek między pojęciem kodu wąskiego u Fiskego i kodu

rozwiniętego u Bernsteina nie jest przypadkowy. Zarówno jeden, jak i drugi opierają się na wspólnym doświadczeniu edukacyjnym lub intelektualnym użytkowników języka. Są niepowszechnie. Są wysoko cenione pod względem kulturowym, a w nauce przyczyniają się do powstania języka specjalistycznego, dostępnego jedynie ekspertom. Elitarność zawodów prawniczych i medycznych polega m.in. na stosowaniu w komunikacji kodów wąskich.

Rodzice i nauczyciele są odrębnymi indywidualnościami i równocześnie członkami różnych grup społecznych. Zastosowanie przywołanych powyżej teorii kodów prowadzić powinno do ustalenia konwencji, czyli umowy zawartej pomiędzy uczestnikami poszerzonego dyskursu szkolnego.

Przyjmując za słuszne traktowanie szkolnego aktu komunikacji między rodzicami a nauczycielami za przykład oficjalnej sytuacji interakcyjnej, za równie ważne należy uznać zmienne wpisane w elementy budujące modelowy szkielet nadawcy, jak i odbiorcy. Zatem elementy redundantne znajdować się będą zarówno w tekstach nadawanych, jak i odbieranych. Podejmowany problem redundancji odbiorcy należy więc wiązać z jego cechami psychofizycznymi, kompetencją językową i komunikacyjną warunkowaną socjologicznie, zakłóceniami wynikającymi z zastosowanego kodu i licznymi uwarunkowaniami, których pełen opis czeka jeszcze na opracowania o charakterze naukowym.

Podsumowując prowadzony wywód, stwierdzić należy, że problem redundancji w komunikacji między nauczycielem a rodzicami ucznia jest jeszcze niespenetrowany w pełni, bowiem umieszczenie tego typu komunikacji w dyskursie edukacyjnym ma niedługą tradycję. Na uwagę zasługuje tu jedynie praca Agnieszki Koniecznej (2009), w której autorka prezentuje wyniki swoich badań prowadzone z perspektywy socjologii. Wydaje się, że konieczne będzie wzbogacenie opisu o szerokie uwarunkowania kontekstowe. Potrzebę taką dostrzega Marian Bugajski, pisząc:

Możemy więc rozumieć język jako jeden ze sposobów komunikacji i jako jeden z przejawów i elementów kultury, inaczej mówiąc – jako jeden z elementów kontekstu kulturowego. Takie potraktowanie języka pozwala na dość wyraźne określenie przedmiotu badań, którym byłby pewien korpus tekstów ukształtowanych w określonych kontaktach. Dla tych tekstów można ustalać cechy charakterystyczne i cechy różniące je od innych zbiorów. Pozwala to w sumie w racjonalniejszy sposób przyjrzeć się zróżnicowaniu języka, gdyż wszystkie klasyfikacje jego odmian są bądź to konstruowane intuicyjnie, bądź stanowią projekcję przemyśleń poszczególnych autorów na żywy materiał językowy i jako takie mają niewiele wspólnego z językową rzeczywistością, w której istotną rolę odgrywa wspomniany już szeroko rozumiany czynnik kulturowy lub w znaczeniu węższym – czynnik sytuacyjny (Bugajski 2007: 461).

W zgromadzonym materiale badawczym redundancję można obserwować w zarejestrowanych wypowiedziach nauczyciela kierowanych do gru-

py rodziców. Szczegółowe wskazania znajdują się głównie w rozdziale 5. Opisane w nim przykłady nadmiarowości charakterystyczne są dla dyskursu szkolnego. Nauczyciele przenoszą strategie językowe wykorzystywane w procesie dydaktycznym do komunikacji z rodzicami i stosują w poszerzonym dyskursie szkolnym konstrukcje redundantne.

7.4. Prawda dialogu

Klasyyczna *prawda* nie szuka porozumienia, ona jest po prostu stwierdzeniem „zgodności z faktami” (Ostasz 2010: 16). Prawda w tym ujęciu nie wymaga zatem dyskutowania, uzgadniania, poszukiwania, jest bowiem dana. W dialogice pojmuje się prawdę jedynie w kontakcie z drugim człowiekiem, co możemy sprowadzić do dialogowania. Tak więc *prawda dialogu* jest rozważaniem jej istoty w przestrzeni relacji międzyludzkich. Dialog odbywa się w konkretnej przestrzeni fizycznej, środowisku, czasie, języku (Gadamer 1979: 44–46). Prawda dialogu warunkowana jest powyższymi zmiennymi. Dodatkowo przyjąć należy, że każdorazowo jest ona uzależniona od podmiotów uczestniczących w dialogu. Takie spojrzenie na problem kieruje uwagę w stronę subiektywizmu prawdy.

W dialogu prawda zawsze jest czyjaś i dla kogoś. Ten rodzaj subiektywizmu, co warto sobie uświadomić, nie przestaje istnieć także w sytuacji, gdy prawda jednostki zostaje uznana przez większość, gdy staje się prawdą wspólną jakiejś ludzkiej zbiorowości. Prawda w dialogu odnosi się do rozpatrywania kategorii prawdy w replikach dialogowych uczestników rozmowy. W tym kontekście trudno mówić o prawdzie absolutnej. Prawda rozpatrywana jest „tu i teraz” i ujawniona w języku dialogu. Wobec faktu, że każda rozmowa może podlegać manipulacji, zasadne wydaje się stwierdzenie, że prawdą także można manipulować. W rozmowie pewne jest tylko to, co rozmówcy za prawdę uznają. Osiągnięcie zgody co do przedmiotu rozmowy, nie jest jednoznaczne z odkryciem prawdy. Dialog może „otwierać na coś oczy”, ale też dopuścić należy, że w rozmowie można „komuś mydlić oczy”. Obie możliwości wykorzystywane są zarówno dla celów informacyjnych, jak i pragmatycznych.

Tak w dialogice, jak również w hermeneutyce, przyjmuje się, że język może być narzędziem wyrażania prawdy, ale także instrumentem służącym do jej skrywania. Należy zwrócić uwagę na fakt, że prawdziwość lub fałszywość istnieje w języku jedynie wtórnie. Prawdziwość lub fałszywość wypowiedzi językowych związana jest z ich treścią, nie zaś z nimi samymi. Sposób formułowania replik dialogowych podlega wielu zmiennym, wśród których wymienić można idiolekt, a więc język osobniczy uczestników roz-

mowy, cechy języka ogólnego, którym się oni posługują, poziom zaangażowania w przedmiot dysputy i liczne inne uwarunkowania, które sprawiają, że prawda w dialogu przyjmuje rozmaite formy.

Rozważania nad prawdą w dyskursie edukacyjnym mogą się odnosić do kwestii polityki oświatowej państwa. Jednym z jej przejawów jest oczywiście kształt struktury szkolnictwa. Odniesienie do istotnego pytania o to, czy szkoły mają być egalitarne, czy może raczej elitarne, porządkuje spojrzenie na prawdę w zakresie tego obszaru dyskursu. Deklarowana w dokumentach oświatowych egalitarność jest przejawem określonej polityki państwa. Jej realizacja okazuje się jednak nie tak oczywista, jak przedstawia się to społeczeństwu. Rozważania na ten temat oprócz należy na szerokich uwarunkowaniach kontekstowych, które stanowią naturalny system składający się na całość procesów edukacyjnych zachodzących w danym kraju. W tym kontekście prowadzone są rozmowy bliższe ludziom, choć nie są one wolne od politycznych i ideologicznych uwarunkowań.

Język styka się tu z ideologią, a znajduje to wyraz w przemianach językowego obrazu świata. Warto dostrzec, że edukacja kształtuje tożsamość zbiorową młodego pokolenia. Dlatego tak istotne jest to, jakie wzorce kulturowe są przekazywane poprzez instytucje edukacyjne. Oczywiście natchmian w polu zainteresowań pojawia się konsekwencja wyborów dokonywanych w przestrzeni dyskursywnej, będącej przedmiotem opisu. Dyskurs edukacyjny ma zdolność wpływania na świadomość osób poddawanych procesowi nauczania, budowania ich zespołu norm i wartości, ale uczestnicy dyskursu na ogół nie mają świadomości mechanizmów, którym podlegają. Szkoła jako instytucja zapewnia przesłanki do celowego i planowego wywierania wpływu na dorastające pokolenia. W większości krajów edukacja jest obowiązkowa, a przymus szkolny sprzyja utrwalaniu istniejącego porządku społecznego. W społeczeństwie uprzemysłowionym zazwyczaj istnieje system oświatowy, którego zadaniem jest budowanie pożądaných umiejętności i postaw, które zapisane są w dokumentach państwowych. Socjalizacja młodego pokolenia w głównej mierze odbywa się w szkole. System oświatowy zdejmuje z dorosłych członków społeczeństwa część obowiązków związanych z opieką nad potomstwem, ale jest jednocześnie narzędziem kształtowania społecznie pożądaných postaw i systemu wartości, a także międzypokoleniowej transmisji wzorów kultury. Sformalizowana edukacja ma także zadania w stratyfikacji społecznej i przygotowaniu do rynku pracy.

O przebiegu procesu segregowania młodzieży na różne stanowiska zawodowe urzędnicy państwowi informują społeczeństwo zwykle w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych. Zasada równości szans mówi o tym, że o wyborze jednostek do wykonywania określonych ról społecz-

nych decyduje zespół cech „osiągniętych”, nie zaś „przypisanych” (Rypel 2012: 41). Cechy „osiągnięte” to możliwości, zdolności, dokonania i kwalifikacje, które człowiek zdobywa w procesie edukacji. Cechy „przypisane” biorą się z urodzenia jednostki i zaliczamy tu m.in. pochodzenie społeczne, rasę, płeć. Ma to związek z utrwaloną w europejskiej myśli filozoficznej ideą systemu społecznego nazywaną merytokracją. Zgodnie z nią pozycja jednostki w społeczeństwie i dystrybucja władzy zależą od kompetencji, zdolności i talentu poszczególnych członków społeczeństwa. Szkoła jako instytucja dysponuje narzędziami selekcji służącymi stratyfikacji społeczeństwa. Odnoszą się one do określenia możliwości intelektualnych i zdolności różnego typu, które predestynują do podjęcia określonych ról społecznych.

W tak zarysowany dialog szkoły ze społeczeństwem wpisać można spotkania nauczycieli z rodzicami. Informowanie o postępach dziecka w nauce jest procesem przygotowania do przyporządkowania młodego człowieka do określonej grupy społecznej. Choć dziecko, które rozpoczyna edukację, dysponuje już kapitałem kulturowym wyniesionym z rodziny, to nie tylko te warunki decydują o jego dalszych losach życiowych. Start w dorosłe życie jest warunkowany pochodzeniem człowieka, możliwościami finansowymi wpływającymi na dostęp do różnych dóbr kultury, rozwojem kompetencji językowych i wieloma jeszcze innymi czynnikami socjologicznymi. Równość szans edukacyjnych, jakkolwiek deklarowana instytucjonalnie, nie odpowiada warunkom prawdy.

Prawda dialogu społecznego między partnerami rozumianymi tu jako z jednej strony instytucje oświatowe, z drugiej zaś członkowie społeczeństwa – nie jest prosta. Dzieci pochodzące z rodzin należących do elit uczęszczają do prestiżowych szkół, podróżują, uczestniczą w życiu kulturalnym, mają dodatkowe zajęcia rozwijające ich talenty artystyczne bądź językowe, przyjmują korepetycje. Dzięki temu kapitał kulturowy przekształca się w kapitał ekonomiczny, bowiem lepiej przygotowani uczniowie, z wyższymi wynikami składają egzaminy i ostatecznie docierają do lepiej płatnych stanowisk pracy.

System oświatowy kamufluje owo uprzywilejowanie. Dzieje się tak dlatego, że warunkiem awansu jest kapitał kulturowy, który daje wysoką pozycję potwierdzoną przez system oceniania i egzaminowania. Oczywiście wyniki egzaminów są obiektywne, są wynikiem osobistych osiągnięć. Jednak z łatwością dostrzec można, że potwierdzają ukryty system podtrzymujący istniejący porządek społeczny, bowiem uczniowie z rodzin lepiej sytuowanych lub dysponujących silniejszym kapitałem kulturowym, zwykle osiągają lepsze wyniki niż ich rówieśnicy ze środowisk mniej uprzywilejowanych.

Wydaje się, że dostęp do edukacji jest równy dla wszystkich, jak jednak potwierdzają badania Zbigniew Kwiecińskiego (1995; 1997) jest to dostępność pozorna. Dodatkowo, zdaniem badacza, w Polsce widoczne jest

głębokie zróżnicowanie szkół powszechnych, w konsekwencji czego istnieje grupa młodzieży, która z przyczyn od siebie niezależnych zostaje przypisana do stref ubóstwa kulturowego, co skutkuje blokadami w zakresie awansu społecznego. W pewnym stopniu jest to związane z uwarunkowaniami regionalnymi w Polsce, stopą bezrobocia w poszczególnych częściach kraju, dostępnością rynku pracy. Zależność ta bywa odtwarzana w kolejnym pokoleniu (Kwieciński 1995: 169). Badania nad dostępem do edukacji prowadzono także w zespole Instytutu Badań Edukacyjnych¹. Autorzy raportu wskazują na czynniki wewnętrzne i zewnętrzne utrudniające naukę w szkole.

Innym i na pewno niemniej ważnym obszarem, na który wkracza państwo, jest ideologizacja wyrażona w programach i podręcznikach szkolnych. Omówienie tej problematyki znajdujemy w pracy *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010* Agnieszki Rypel (2012), w której autorka dowodzi wpływu państwa na społeczeństwo przez dyskurs edukacyjny. Przeprowadzone przez nią badania pozwalają wnioskować o obecności w dyskursie edukacyjnym ram znaczeniowych dla zjawisk kulturowych, społecznych i politycznych. Znaczenia te budowane są w określonych celach i zawsze służą wymogom teraźniejszości definiowanym doraźnie na potrzeby określonego porządku politycznego (Rypel 2012: 243). W tej funkcji występują toposy narodowe, dla przykładu „orła białego” lub „biało-czerwonej”, które interpretowane były z punktu widzenia określonej ideologii. Generują one emocje i budują hierarchiczne zależności między wartościami wykorzystywanymi w dyskursie edukacyjnym.

Tak rozumiane programowanie edukacji pozwala powątpiewać w istnienie prawdy w szeroko pojętym dyskursie edukacyjnym. Chodzi tu o prawdę rozumianą klasycznie (Platon i Arystoteles), ale też prawdę dialogu istniejącą w porozumieniu podmiotów prowadzących rozmowę. W dialogice dąży się do porozumienia, odkrycia prawdy dialogu. Trudno dostrzec taką dążność między twórcami budującymi programy i podręczniki szkolne a odbiorcami procesu edukacyjnego, tym bardziej gdy rozważania kieruje się w stronę „programu ukrytego”, który niewątpliwie jest obecny w dyskursie edukacyjnym. Składają się na niego pozadydaktyczne skutki szkoły, ważne ze względów wychowawczych, ale nieobecne w żadnym z zestawów programowych. Jak pisze A. Rypel: „Działania programu ukrytego najłatwiej daje się zaobserwować w szkolnych rytuałach...” (Rypel 2012: 285). Jest on częścią tra-

¹ A. Białek, A. Rybińska, P. Zielonka, M. Zub, *Ewaluacja ex-post programów rozwojowych w szkołach kształcenia ogólnego w ramach Poddziałania 9.1.2 „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic w jakości usług edukacyjnych”*, Warszawa 2015 (<http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-raport-ewaluacja-programow-rozwojowych.pdf> (dostęp 16.10.2016)).

dycji socjalizacji, która odbywa się w szkole. Uczestnicy dyskursu edukacyjnego przywykli do określonej rzeczywistości społecznej i nie dostrzegają, że jest ona wynikiem zaplanowanych działań. W rzeczywistości szkolnej buduje się poczucie przynależności narodowej, ale też przez celebrowanie świąt wybranej religii zadaje kłam hasłom neutralności światopoglądowej.

Ukryty program wyraża się także w języku, którym posługują się uczestnicy dyskursu. Język jest jedynie narzędziem, nie można mu przypisywać prawdziwości lub fałszywości. Niewątpliwie w procesie nabywania biegłości w posługiwaniu się językiem najważniejszą rolę odgrywa szkoła. To, w jaki zasób pojęć dziecko zostanie wyposażone, skutkuje w odległej przyszłości językowym obrazem świata, który będzie mu towarzyszył w funkcjonowaniu społecznym. Język służy nie tylko do porozumiewania się, ale jest także środkiem przekazywania i porządkowania przeżyć, budowania systemu wartości. W tym kontekście z łatwością dostrzec można, że prawda dialogu w dyskursie edukacyjnym przestaje być oczywista i łatwa do odczytania.

Rozmowa w przestrzeni szkoły jest ujęta w struktury językowe, w których zakodowana jest prawda. Wraz z nabywaniem doświadczenia człowiek uczy się różnych zachowań typowych dla poszczególnych gatunków mowy obecnych w komunikacji. Każdy z uczestników dialogu przyjmuje społecznie przypisaną rolę i stara się sprostać wpisanym w nią zadaniom. W badanych replikach dialogowych widoczne jest prawdziwe zainteresowanie sprawami dziecka. Tematem rozmów są sprawy szkolne, a więc noty uzyskane z poszczególnych przedmiotów, możliwości poprawienia ocen niezadowolających, wyznaczanie treści koniecznych do uzupełnienia, pochwały, nagany. W zapisanych rozmowach prowadzonych indywidualnie między nauczycielem a rodzicami uczniów znajdują się także informacje o kłopotach rodzinnych, dla przykładu – rozwodzie rodziców, chorobach, kłopotach finansowych, trudnościach mieszkaniowych.

Odwołanie się do Gadamerowskich wyznaczników dialogowości pozwala wskazać cechy prawdziwości w dialogu. W artykule *Logos wylaniający się z rozmowy. Inny a prawda w dialogu w filozofii Hansa-Georga Gadamera* Paweł Sznajder pisze, co następuje:

Można wskazać u Gadamera trzy aspekty dialogu. Pierwszy dotyczy współroz-mówcy, drugi – mojego odniesienia do samego siebie. Chciałbym, aby z tych rozważań wyłonił się kształt relacji pomiędzy ja a innym. Trzeci zaś dotyczy tego, co w tej relacji się rodzi, prawdy, która ujawnia się w dialogu (Sznajder 2012: 188).

Elementy budujące tak określoną prawdę w dialogu zastosowano w analizie poszerzonego dyskursu szkolnego, a więc do komunikacji nauczyciela z rodzicami ucznia. Z perspektywy nauczyciela, którego społeczna rola wydaje się wystarczająco wyrazista, rozmowa z rodzicami ucznia jest istotnym elementem jego pracy. Kontakty tego typu, jakkolwiek z założenia

mające charakter oficjalny, często przeradzają się w relacje bliższe. Nauczyciel organizuje przestrzeń i warunki spotkania. Pisał o tym Aleksander Szejnberg w książce *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej* (2007). Przestrzeń wyznaczona warunkami sali lekcyjnej nawiązuje do warunków komunikacji zapamiętanych przez rodziców z własnych doświadczeń szkolnych. Podkreśla ona dominującą rolę nauczyciela. To, jaką nauczyciel przyjmuje strategię komunikowania się z rodzicami, wypływa z rozumienia roli społecznej, ale także z szeroko pojętych kompetencji komunikacyjnych osoby prowadzącej dialog. Nauczyciele to na ogół osoby sprawne komunikacyjne. Prowadząc zebrania, zazwyczaj stosują przywoływaną już w tej pracy zasadę kooperacji. Obserwacja procesu komunikacji w dialogu prowadzonym w przestrzeni szkoły, pozwala także na wnioskowanie o implikaturach konwersatoryjnych. Ten szczególny rodzaj wnioskowania pragmatycznego pozwala na przyjęcie założenia, że znaczenie wypowiedzi wykracza poza to, co zostało faktycznie wypowiedziane. Dowody na to znajdują się w rozdziałach 4 i 5, w których widoczne jest wychodzenie poza semantyczną wartość treściową, a nawet poza zasady logicznego rozumowania. Wypowiedź, będąca swoistym skrótem myślowym, jakkolwiek możliwa do odczytania, pozostawia znaczne pole niedopowiedzenia, co z kolei może prowadzić do nieporozumień. Rozważania na ten temat zawarto w artykule analizującym często używane przez nauczycieli i rodziców wyrażenie *zdolny leń* (Makarewicz 2013a). Mimo tak poczynionych zastrzeżeń, przyjęto, że w dialogu między nauczycielem a rodzicami ucznia łatwiej o prawdę, niż w szeroko pojętym dialogu społecznym, którego część stanowi dyskurs edukacyjny.

Współrozmówca, a więc jedno z rodziców ucznia, jest partnerem w dialogu. Jego kompetencje komunikacyjne bywają bardzo różne, o czym już wspomniano, bowiem uwarunkowane są socjologicznie i osobniczo. Z całą pewnością jednak stwierdzić można, że jest on żywo zainteresowany powodzeniem komunikacji. Informuje zatem nauczyciela o sprawach swojego dziecka zgodnie z prawdą. Przedstawia zdarzenia w jak najlepszej intencji, a jeśli się myli, to nie są to świadome manipulacje. Oczywiście możliwa jest także sytuacja, w której rodzice manipulują informacjami w celu osiągnięcia doraźnych korzyści, usprawiedliwienia nierzetelności swojego dziecka, w poczuciu misji chronienia przed wszelkim złem. W badanym materiale nie zanotowano takich sytuacji. Związane jest to niewątpliwie z warunkami pozyskiwania nagrań i kopii listów z e-dziennika. Zgodę na udostępnienie korespondencji lub nagrywanie rozmów wyrażali rodzice, którzy nie mieli nic do ukrycia. W praktyce komunikacyjnej podczas spotkania wywiadowkowego współpartnerzy wykorzystywali umiejętność budowania poprawnych i przekonujących wypowiedzi. Badania psychologicz-

ne ujawniają, że tzw. percepcja społeczna, czyli to jak widzą nas inni ludzie i to jak sądzą, że nas widzą, dowodzą poprawności tych ocen (Kurcz 2005: 148). Ludzie różnią się między sobą stopniem tych zdolności, w żaden jednak sposób nie jest to związane z wykonywanym zawodem, czy inaczej mówiąc, pełnioną rolą społeczną. Procesy socjalizacyjne mają tu jednoznaczny wpływ. Zdolności odczytywania intencji, presupozycji, mowy ciała i mimiki związane są z dojrzałością emocjonalną i społeczną.

Gadamerowska perspektywa prawdy w dialogu pozwala dostrzec, że rodzi się ona na poziomie relacji partnerów w nim uczestniczących. Zakładając, że ich kompetencje językowe i komunikacyjne są zbliżone, a zdolności percepcji społecznej, jakkolwiek zróżnicowane, to pragmatycznie zbieżne, przyjęto, że prawda w dialogu nauczyciela z rodzicami ucznia ujawnia się w sposób wyraźny i pełny. Podmiotem troski, a więc także tematem dialogu, jest dobro dziecka.

Prawdę w dialogu prowadzonym w przestrzeni szkoły połączyć można także z innymi wskazanymi przez fenomenologię i hermeneutykę warunkami jej istnienia. Dialog powinien opierać się na wzajemnym poszanowaniu, co wyklucza manipulację wiedzą, językiem lub pozycją społeczną partnerów. Współuczestnicy poszukują rozwiązania korzystnego dla podmiotu zainteresowania obu stron. Zachodzi proces, który Martin Buber nazywa komunikacją sensu, czyli poszukiwaniem prawdy, a nie je pozorów (za Myrdzik 1999: 75). Warunkiem powodzenia w dialogu jest otwieranie się na współrozmówcę i uzupełnienie komunikacji wspólnym działaniem. Rozmowy między nauczycielem a rodzicami ucznia skutkują podjęciem zadań wyznaczonych wspólnym namysłem i dążeniem do rozwiązania problemów szkolnych dziecka. Dialogika M. Bubera opiera się na postępowaniu ludzi wobec siebie, działaniu opartym na życzliwości i odpowiedzialności (Stewart 2008: 589–606). Interesujące jest spojrzenie Bubera na przyczyny zakłócenia komunikacji interpersonalnej. Jego zdaniem, przyczyną hamującą dialog jest narzucanie „innym” siebie i swoiste zamykanie się na informacje płynące od „innego”, czyli współpartnera dialogu.

W kontaktach nauczyciela z rodzicami ucznia jest to sytuacja stosunkowo częsta. Nauczyciel zwykle stawia siebie w pozycji osoby „wiedzącej lepiej”. Znajdujemy opisy takich postaw w badaniach pedagogicznych (Koniczna 2009: 77–91). Przyjęcie w perspektywie opisu kategorii ról społecznych (Goffman 2006) skutkuje stereotypizacją. Tymczasem w badaniach należałoby stosować podwójny wymiar. Po pierwsze, jest to wymiar społeczny, a więc przynależność do grupy społecznej skutkuje podjęciem określonej roli, co w konsekwencji daje w opisie postawy dominujące w danej zbiorowości i utworzone na tej podstawie stereotypy. Po drugie jednak, przyjąć należy wymiar indywidualny, a więc nie tylko oczekiwania

zachowań i działań związanych z instytucją, szkołą, ale także pragnienia, wyobrażenia, predyspozycje i możliwości uczestników spotkania w dialogu. Jak łatwo dostrzec, odpowiada to przyjętym w części początkowej podrozdziału rozważaniom filozoficznym o prawdzie dialogu (z perspektywy kontaktu z instytucją) i prawdzie w dialogu (rozmowy ludzi). Oba wymiary należą do dyskursu edukacyjnego.

Proponowane dociekania na temat prawdy dialogu prowadzonego w przestrzeni szkoły nie są oparte na konkretnych przykładach językowych. Trudno prześledzić obecność prawdy, badając wyabstrahowane konstrukcje językowe. Szczegółowe badania, które prowadzono nad komunikowaniem się w przestrzeni szkoły mają charakter rozważań o języku w użyciu, jest to zatem badanie dyskursu. Natomiast refleksje natury ogólniejszej pozwalają dostrzec w dyskursie edukacyjnym problem prawdy jako wartości. W powyższych rozważaniach połączono filozoficzne rozumienie prawdy z jej faktyczną obecnością w dialogu. Istnieje pewna analogia między dyskusją o prawdzie dialogu i prawdzie w dialogu a obecnym w dyskursie edukacyjnym wymiarem społecznym i indywidualnym komunikowania się. W wymiarze społecznym prawda dialogu w przestrzeni szkoły uległa zatarciu. Stała się przedmiotem manipulacji na potrzeby doraźnych potrzeb politycznych, lansowania poglądów służących podtrzymaniu istniejącego porządku społecznego. Widać to wyraźnie w dokumentach oświatowych, kolejnych reformach, koncepcji podręczników, wreszcie w publicznej debacie medialnej. Uważna lektura programów nauczania formułowanych w okresie poprzedniego ustroju, tj. w czasach Polski Ludowej, potwierdza zamiar manipulowania treściami kształcenia. Jednak także współcześnie w zapisach podstawy programowej kształcenia ogólnego dostrzec można takie tendencje. Dyskusyjna jest liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na realizację poszczególnych przedmiotów szkolnych. Z perspektywy miłośnika języka polskiego niezrozumiałe jest ograniczenie treści kształcenia z zakresu systemowej wiedzy o strukturze języka i zadań kształcenia poprawnej komunikacji w języku ojczystym.

Spotkania nauczycieli z rodzicami uczniów zawsze związane są z prawdziwą troską o sukces edukacyjny dziecka. Prawda opiera się tu na czystych intencjach, wspólnym celu, dążeniu do rzeczywistego porozumienia. Warunki prawdy sformułowane przez Gadamera i rozwinięte przez Bubera są realizowane w dialogu prowadzonym w przestrzeni szkoły. Spotkania podczas wywiadówki szkolnej, rozmowy indywidualne, korespondencja prowadzona za pośrednictwem e-dziennika dowodzą, że w tak prowadzonym dialogu prawda ujawnia się przez dążenie do jej odkrycia.



Zakończenie

Badania nad dyskursem edukacyjnym trafiają w oczekiwania społeczne, bowiem członkowie społeczeństwa są w różnym stopniu z tym typem dyskursu powiązani. Przemawiają za tym ciągle poszukiwania nowych sposobów opisu komunikacji, jaka zachodzi w szeroko pojętej przestrzeni edukacyjnej. Dotychczas badaniu poddawano język, jakim posługują się nauczyciele w procesie lekcyjnym (Wojtczuk 1996) lub dyskurs szkolny, a więc komunikację między nauczycielem a uczniami (Kawka 1999; Skowronek 1999). Niniejsza monografia jest uzupełnieniem badań prowadzonych nad dyskursem szkolnym, bowiem podjęto w niej niespenetrowane dotychczas obszary komunikacji między nauczycielem a rodzicami ucznia, które określono nowym pojęciem – *poszerzony dyskurs szkolny*. Porządek opisu i przyjęta metodologia oparte są na systemowo-funkcjonalnej analizie dyskursu (SFAD) wykorzystywanej przez Jamesa Martina do badania tekstów literackich.

Co oczywiste, w pracach naukowych dąży się do obiektywizmu. Idea odkrycia pewnych reguł obiektywnych, choć wywiedzionych z przesłanek szczegółowych, towarzyszyła także autorce monografii. Badanie rozmowy z perspektywy zawartych w niej emocji i relacji międzyosobowych, określenie mechanizmu OCENY rozumianej jako systemu znaczeń interpersonalnych naznaczone jest pewną dozą subiektywizmu. Udało się jednak określić mechanizmy językowe tworzące OCENĘ w analizowanej rozmowie.

Książka ma budowę typową dla prac naukowych. Rozdziały początkowe są relacją ze stanu badań nad rozmową i szerzej – nad dyskursem – opartą na wybranych publikacjach. Wskazano najważniejsze prace naukowe polskiego językoznawstwa dotyczące rozmowy: Krystyny Pisarkowej (1975), Jacka Warchali (1991 i 2003), Urszuli Żydek-Bednarczuk (1994), Mariusza Rutkowski (2015). Odwołano się do ustaleń w zakresie dyskursu edukacyjnego, w obrębie którego za najważniejsze uznano prace Teodozji Rittel (1996), Krystyny Wojtczuk (1996) Macieja Kawki (1999), Bogusława Skowronka (1999), Jolanty Nocoń (2009) i Agnieszki Rypel (2012). Ze względu na to, że część materiału stanowiły e-maile, uwagę skierowano ku pracom z zakresu języka Internetu. Wśród nich najważniejsze są monogra-

fie: Jana Grzeni (2008), Aliny Naruszewicz-Duchlińskiej (2011), Tomasza Chyrzyńskiego (2012) oraz redagowany przez Elżbietę Laskowską i Mariusza Kucińskiego zbiór artykułów o komunikacji internetowej (2010). Opis uwarunkowań kontekstowych wymagał zgłębienia prac socjolingwistycznych, dla przykładu Stanisława Grabiasa (1994) i psycholingwistycznych, z których najważniejsze są książki Idy Kurcz (1976, 1992, 2005). Materiał badawczy stanowił oryginalny korpus tekstów, w skład którego wchodzi rejestracje rozmów prowadzonych podczas zebrań w rodzicami w olsztyńskich szkołach trzech poziomów edukacyjnych oraz kopie korespondencji z e-dziennika prowadzonej między nauczycielami a rodzicami uczniów. To rzadki i trudno dostępny materiał badawczy, dlatego postanowiono udostępnić go w postaci aneksu na dołączonej do książki płycie.

Cele, jakie postawiono w prezentowanej monografii, można zawrzeć w kilku punktach. Po pierwsze, opisano, w jaki sposób w materiale badawczym zostały zakodowane sygnały wartościowania emocji, zachowań, czynności i postaw. Po drugie, podjęto próbę wyodrębnienia z pomocą metodologii SFAD językowych środków OCENY i negocjowania postaw, które są stosowane przez rodziców ucznia i nauczycieli, a wynikają z systemu gramatycznego języka polskiego. Po trzecie, zanalizowano, w jaki sposób zastosowane środki językowe są przyczyną sukcesu lub porażki w komunikowaniu się szkoły z domem ucznia. Cel czwarty, który dotyczył potencjalnych możliwości skonstruowania skali parametrów wzmocnienia lub osłabienia OCENY dla afektu, osądu i aprecjacji, nie został w pełni przeprowadzony. Natomiast główne cele badawcze zostały zrealizowane. Udało się opisać afekt, aprecjację, osąd i relację przez pryzmat użytych środków językowych i ich skuteczności komunikacyjnej. Forma gramatyczna używanych wyrazów dostarcza informacji o nadawcy komunikatu. Istotne w dyskursie są nie tylko relewantne wybory leksykalne, ale też posługiwanie się gramatyką użytych wyrazów. Prawdopodobnie proces ten odbywa się na ogół poza świadomością nadawcy wypowiedzi, jednak wnikliwemu odbiorcy dostarcza dodatkowych informacji pozwalających poszerzyć kontekst rozumienia odbieranych informacji. Choć i odbiór nie zawsze ma cechy w pełni uświadomionej starannej analizy. Dlatego tak ważne okazuje się negocjowanie postaw, formułowanie OCENY o charakterze otwartym, pozostawianie marginesu na ciągłe interpretowanie znaczeń interpersonalnych. To, czy komunikacja między nauczycielem a rodzicami ucznia zakończyła się sukcesem czy porażką, warunkowane jest przyjętymi strategiami komunikacyjnymi i użytym słownictwem, co poddano opisowi z perspektywy mechanizmów negocjowania postaw, stałej interakcji partnerów dialogowych, a także świadomości pełnionych ról społecznych i wartościowania znaczeń w dyskursie.

Wnioski końcowe skłaniają ku pogładowi, że ważące dla komunikacji w przestrzeni szkoły jest nie tyle stosowanie określonych konstrukcji gramatycznych, lecz świadomość ich skuteczności komunikacyjnej i realizacji celów pragmatycznych. Zawarty w rozdziale 6 rejestr przypisanych do wybranych kategorii badawczych (AF, OS, AP, RE) schematów przyjętych z gramatyki języka polskiego ujawnił, że dominujące są konstrukcje zawierające czasownik jako wyraz organizujący system znaczeń interpersonalnych (wyrażania OCENY) i negocjowania postaw. Zatem w budowaniu OCENY istotniejsze jest działanie opisane słowami, niż liczne wyrazy oceniające (wartościujące). Uzyskane rezultaty prowadzą więc do wniosku, że użycie w dialogu wyrażen predykatywnych ma większą moc niż mnożenie aprecjacji. Wnioski końcowe potwierdzają także pogląd, że strukturalistyczny podział na *langue i parole* jest niewystarczający do współczesnych opisów i analiz dyskursu. Ów podział odwraca uwagę badacza od użycia języka w kontekście. Choć niewątpliwie jest twardym oparciem w zakresie opisu systemu (*langue*), to już w odniesieniu do funkcji – badania użycia języka w otoczeniu kontekstowym i powiązania z celowością wypowiedzi, narzędzia którymi tradycyjnie dysponują językoznawcy okazują się niewystarczające. Metodologia SFAD pozwala wypełniać lukę w zakresie opisu i analizy mechanizmów komunikowania się ludzi, którym towarzyszą zawsze jakieś emocje, a w rozmowie, która dotyczy dziecka, są one szczególnie wyraziste.

Kluczowe dla poczynionych obserwacji są uwagi związane z emocjonalnością towarzyszącą wszystkim kontaktom językowym. W emocjonalności nie ma nic nagannego, jednakże pod warunkiem, że formułowane wypowiedzi nie urażają rozmówców i służą budowaniu porozumienia. Profesjonalizm nauczycieli wymaga, by powściągnęli oni emocje w rozmowie prowadzonej w przestrzeni szkoły, bowiem nie służą one budowaniu OCENY. Zawarty w rozdziałach analitycznych szczegółowy opis wybranych fragmentów materiału badawczego ujawnia, że wartościowanie jest elementem zawsze obecnym w komunikatach słownych, które ludzie przekazują. Formułowanie i odczytywanie komunikatów słownych wymaga kompetencji językowej i komunikacyjnej. Przedstawione badania języka poszerzonego dyskursu szkolnego nie tworzą mapy oceny wspomnianych kompetencji u partnerów w rozmowie prowadzonej w przestrzeni szkoły. Rejestrują zjawiska językowe i poddają je analizie służącej odkrywaniu i opisaniu tego, co dotychczas było nieujawnione. Jak pokazują wyniki, umiejętność mówienia i słuchania jest nadal sztuką wymagającą doskonalenia, a językoznawcze dociekania mogą służyć pomocą uczestnikom poszerzonego dyskursu szkolnego.

Dysertacja *Rozmowa w przestrzeni szkoły* powstała z potrzeby usprawnienia komunikacji w zaniedbanym obszarze edukacji. Śmiało można po-

wiedzieć, że nikt nie lubi wywiadówki. Nie lubią jej rodzice, nawet ci, których dzieci odnoszą w szkole sukcesy i nie sprawiają kłopotów wychowawczych. Nie lubią jej też nauczyciele, którzy wypełniają zadanie niewdzięczne, do którego nie czują się przygotowani. Oczywiście nie lubią wywiadówki także dzieci, bowiem łączy się ona na ogół z kolejnym ocenianiem, a nierzadko też ustawianiem w rankingu osiągnięć na tle klasy lub szkoły. Jednak mimo powszechnej niechęci wywiadówka jest niezbędna w całym procesie edukacyjnym. Autorka ma nadzieję, że jej badania przyczynią się do świadomego negocjowania postaw i podnoszenia kompetencji komunikacyjnej uczestników poszerzonego dyskursu szkolnego.



Bibliografia

- Artowicz E. 1997, *Reprezentacja wiedzy w systemie informacyjno-wyszukiwawczym*, Warszawa.
- Awdziejew A. 2004, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków.
- Awdziejew A. 2005, *Strategie konwersacyjne*, „Akta Uniwersytetu Łódzkiego, Folia Literaria Polonica” 7, s. 127–150.
- Babiuch M. 2002, *Jak pracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, Warszawa.
- Barnes D. 1988, *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa.
- Bartmiński J. 2003 a, *Opozycja ustności i literackości*, w: *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań 2. Warianty języka*, red. J. Bartmiński, J. Szadura, Lublin, s. 90–95.
- Bartmiński J. 2003 b, *Stylowe i funkcjonalne zróżnicowanie polszczyzny*, w: *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań 2. Warianty języka*, red. J. Bartmiński, J. Szadura, Lublin, s. 156–165.
- Benveniste E. 1977, *Mowa a ludzkie doświadczenie*, w: *Znak, styl, konwencja*, red. M. Głowiński, Warszawa.
- Benveniste E. 1980, *Struktura języka i struktura społeczna*, w: *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa, s. 27–40.
- Berne E. 1999, *W co grają ludzie: psychologiczne stosunki międzyludzkie*, Warszawa.
- Bernstein B. 1990, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa.
- Białek A., Rybińska, A., Zielonka P., Zub M. 2015, *Ewaluacja ex-post programów rozwojowych w szkołach kształcenia ogólnego w ramach Poddziałania 9.1.2 Wyрівnywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic w jakości usług edukacyjnych*. Warszawa, <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-raport-ewaluacja-programow-rozwojowych.pdf> (dostęp 16.09.2016).
- Boniecka B. 1987, *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*, w: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, red. T. Skubałanka, Wrocław, s. 147–157.
- Boniecka B. 1997, *Kształt dziecięcego słowa*, Lublin.
- Boniecka B. 1999, *Temat a miejsce rozmowy*, w: *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice, s. 91–112.
- Boniecka B. 2007, *Rzecz w jasności wypowiedzi*, w: *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, red. B. Boniecka, S. Grabias, Lublin, s. 73–88.
- Bugajski M. 2007, *Język w komunikowaniu*, Warszawa.
- Buttler D. 1986, *Norma realna a kodyfikacja*, „Poradnik Językowy”, z. 9–10, s. 607–611.

- Bühler K. 2004, *Teoria języka. O językowej funkcji przedstawiania*, Kraków.
- Chaciński B. 2005, *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków.
- Chomsky N. 1982, *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław.
- Chromiec E. 2004, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk.
- Chyżyński T. 2012, *Język w Internecie. Formalne, semantyczne i funkcjonalno-pragmatyczne właściwości języka angielskiego i polskiego w komunikacji internetowej*, Olsztyn.
- Cirko L. 2009, *Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskrytywizmem a permissywizmem*, Wrocław.
- Dębowski J. 2010, *Prawda i warunki jej możliwości*. Olsztyn.
- Dijk van, T.A. 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa.
- Dryden G., Vos J. 2003, *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań.
- Duszak A. 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Dyskurs w perspektywie akademickiej. Materiały z międzynarodowego okrągłego stołu 3–5 kwietnia 2009 r.*, Mińsk https://books.google.pl/books/about/Dyskurs_w_perspektywie_akademickiej.html?id=UZsyDAAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (dostęp 12.05.2015).
- Eurosieroty*, <http://www.ejournals.eu/ZPS/2014/Numer-3/art/4982/> (dostęp 4.03.2016).
- Falkenberg G., Friesa N., Puzynina J. 1992, *Wartościowanie w języku i tekście na materiale polskim i niemieckim*, Warszawa.
- Firth J. R. 1969, *Papers in linguistics*, London.
- Fiske J. 2008, *Wstęp do badań nad komunikowaniem*, Wrocław.
- Gadamer H.G. 1979, *Rozum słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Warszawa.
- Gajda S. 1993, *Dydaktyczna i popularnonaukowa odmiana stylu naukowego*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, Wrocław, s. 180–183.
- Gajda S. 1999, *Współczesna polska rzeczywistość językowa i jej badanie*, w: *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, red. J. Miodek, Wrocław, s. 8–14.
- Głowiński M. 2011, *Realia dyskursy portrety Studia i szkice*, Kraków.
- Goffman E. 1981, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa.
- Goffman E. 2006, *Rytuał interakcyjny*, Warszawa.
- Gordon T. 2000, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa.
- Grabias S. 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Griffin E. 2003, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- Grzenia J. 2008, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa.
- Habermas J. 2002, *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa.
- Habermas J., 2004, *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu*, Warszawa.
- Hall E. T. 1976, *Ukryty wymiar*, Warszawa.
- Hall E. T. 1987, *Bezgłośny język*, Warszawa.
- Hall E. T. 2001, *Poza kulturą*, Warszawa.
- Handke K. 1992, *Ignorancka potoczność*, w: *Język a kultura*, t. 5, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 179–190.

- Howarth D. 2008, *Dyskurs*, Warszawa.
- Hymes D. 1980, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, w: *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa, s. 41–52.
- Jakobson R. 1960, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki” 1060, 51/2, s. 431.
- Karpiński M. 2006, *Struktura i intonacja polskiego dialogu zdaniowego*, Poznań.
- Kawka M. 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Kita M. 2007, *Gra funkcjami w języku potocznym*, w: *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, red. B. Boniecka, S. Grabias, Lublin, s. 33–45.
- Kleszczowa K. 2003, *O wyrazie „rozmowa” słów kilka*, w: *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice, s. 11–15.
- Knapp M. L., Hall J. A. 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław.
- Konieczna A. 2009, *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*, Warszawa.
- Konieczna A. 2010, *Szkoła wobec rodziców dziecka źle funkcjonującego w roli ucznia*, Warszawa.
- Kopaliński W. 2003, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa.
- Kurcz I. 1976, *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, Warszawa.
- Kurcz I. 1992, *Języka a psychologia*, Warszawa.
- Kurcz I. 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Kuryło E. 2003, *Próba definicji ROZMOWY na podstawie współczesnych użyc w tekstach współczesnych wyrazu rozmowa i jego wariantów stylistycznych*, w: *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice, s. 16–34.
- Kwieciński Z. 1990, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Warszawa.
- Kwieciński Z. 1995, *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Kwieciński Z. 1997, *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. V, red. Z. Kwieciński, Toruń, s. 114–122.
- Labocha J. 1996, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, w: *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole, s. 49–53.
- Labocha J. 2008, *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Kraków.
- Laskowska E. 1992, *Wartościowanie w języku potocznym*, Bydgoszcz.
- Laskowska E. 2010, *Językowy obraz człowieka w Internecie*, w: *Internet a relacje międzyludzkie*, red. E. Laskowska, M. Kuciński, Bydgoszcz, s. 72–84.
- Levinson S. C. 2010, *Pragmatyka*, Warszawa, PWN.
- Lewicki A. M. 1993, *Ku człowiekowi jako obiektowi badań lingwistycznych*, w: *Encyklopedia kultury XX wieku*, t. 2, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 621–623.
- Lyons J. 1984, *Semantyka*, t. I, Warszawa.
- Makarewicz R. 2006 a, *Dysleksja w opinii językoznawcy*, Olsztyn.
- Makarewicz R. 2006 b, *Obecność nowych zjawisk językowych w szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji*, red. A. Naruszewicz-Duchlińska, M. Rutkowski, Olsztyn, s. 33–41.

- Makarewicz R. 2008, „*Coaching i benchmarking liderów*”, czyli o *Nowych pojęciach i znaczeniach w języku oświaty*, w: *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji II*, red. M. Rutkowski, K. Zawilska, Olsztyn, s. 48–56.
- Makarewicz R. 2011 a, *Redundancja zrównoważona w komunikacji szkolnej w ujęciu lingwistyki edukacyjnej*, w: *Język poza granicami języka 2. Semantyka a pragmatyka: spór o pierwszeństwo. Część 1. Aspekty lingwistyczno-semiotyczne*, red. A. Kiklewicz, Olsztyn, s. 149–160.
- Makarewicz R. 2011 b, *Kilka uwag o e-wywiadówce*, w: *Nowe zjawiska w języku tekście i komunikacji III. Kontekst a komunikacja*, red. I. Matusiak-Kempa, S. Przybyszewski, Olsztyn, s. 312–318.
- Makarewicz R. 2012 a, *Kilka uwag o relewancji w poszerzonym dyskursie szkolnym*, „Prace Językoznawcze” XIV, Olsztyn, s. 177–185.
- Makarewicz R. 2012 b, *Co przyjdzie poloniście ze słuchania czworgiem uszu?*, w: *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji IV. Metafory i amalgamaty pojęciowe*, red. M. Cichmińska, I. Matusiak-Kempa, Olsztyn, s. 130–140.
- Makarewicz R. 2013 a, *Teoretyczne podstawy poszerzonego dyskursu szkolnego. Wprowadzenie do opisu wyrażenia gorszy uczeń w rozmowach nauczycieli z rodzicami uczniów*, w: *Gorszenie w literaturze, języku, mediach i edukacji*, red. B. Skowronek, E. Rudnicka-Fira, Kraków, s. 190–200.
- Makarewicz R. 2013 b, *Socjo-deixis w komunikowaniu się nauczycieli z rodzicami uczniów na przykładzie szkół w Permie*, „Przegląd Wschodnioeuropejski” 4, s. 295–304.
- Makarewicz R. 2014, *Płaszczyzny akceptowalności w komunikacji prowadzonej w przestrzeni szkoły*, w: *Bogactwo współczesnej polszczyzny*, red. P. Żmigrodzki, S. Przęczek-Kisielak, Kraków, s. 125–133.
- Makarewicz R. 2017, *Ukryty program w rozmowach nauczycieli z rodzicami uczniów w polskiej szkole. Odwołania do etyki słowa*, „Prace Językoznawcze” 2017, z. 2, s. 115–126.
- Malinowska E. 2001, *Wypowiedzi administracyjne – struktura i pragmatyka*, Opole.
- Marcjanik M. 2008, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Martin J. R., Rose D. 2013, *Wartościowanie w dyskursie i negocjowanie postaw*, w: *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*, red. A. Duszak, G. Kowalski, Kraków, s. 23–79.
- Małocha-Krupa A. 2003, *Słowa w lustrze. Pleonazm – semantyka – pragmatyka*, Wrocław.
- Mead G. M. 1975, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa.
- Mead M. 1978, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa.
- Mendel M. 2001, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń.
- Morawska I., Latoch-Zielińska M., Jarosz B., Ausz M. red. 2014, *Przez praktyki do praktyki. w stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, Lublin.
- Moss C. M., Brookhart S. M. 2014, *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*, Warszawa.
- Myrdzik B. 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin.
- Najder Z. 1971, *Wartości i oceny*, Warszawa.
- Naruszewicz-Duchlińska A. 2011, *Internetowe grupy dyskusyjne. Analiza językowa i charakterystyka gatunku*, Olsztyn.

- Nęcki Z. 1996, *Komunikacja międzyludzka*. Kraków.
- Nocoń J. 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie szkolnym – tradycja i zmiana*. Opole.
- Nocoń J. 2016, *Dyskurs edukacyjny w Internecie*, w: *Dyskurs i jego odmiany*, red. B. Witosz, K. Sujkowska-Sobisz, E. Ficek, Katowice.
- Ozdzyński J. 1996, *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*, w: *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków, s. 155–179.
- Ostasz L. 2010, *Czym jest prawda w szerokim tego słowa znaczeniu?* Warszawa.
- Perrott E. 1995, *Efektywne nauczanie*, Warszawa.
- Pęzik P. 2012, *Wyszukiwarka PELCRA dla danych NKJP*, w: *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk, Warszawa.
- Pisarkowa K. 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław.
- Pisarkowa K. 2000, *Językoznawstwo Bronisława Malinowskiego. Więzy wspólnego języka*, Kraków.
- Przetacznik-Gierowska M. 2007, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa.
- Przybyła O. 2005, *Struktura językowa wybranego aktu mowy w języku nauczycieli*, w: *Wymiary szkolnej edukacji polonistycznej*, red. D. Amborska-Głowacka, R. M. Jabłoński, Zielona Góra, s. 135–152.
- Przybyła O. 2004, *Akty mowy w języku nauczycieli*, Katowice.
- Puzynina J., Anusiewicz J. red. 1991, *Język a kultura*, t. 3: *Wartości w języku i tekście*, Wrocław.
- Puzynina J. 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Puzynina J. 2013, *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków.
- Radziwiłł A. 1975, *O współdziałaniu między szkołą a domem*, Warszawa.
- Retter H. 2005, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk.
- Ricoeur P. 1989, *Język, tekst, interpretacja*, wybór i oprac. Rosner K., Warszawa.
- Rittel T. red. 1996, *Dyskurs edukacyjny*, Kraków.
- Rittel T. 2006, *Kulturowy dyskurs edukacyjny. Cechy. Gramatyka. Tekstologia komunikacyjna*, w: *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ozdzyński, T. Rittel, Kraków, s. 362–382.
- Rittel T. 2008, *Relewanca i redundancja w lingwistyce edukacyjnej (diagnozowanie języka dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym)*, w: *Studia Logopaedica II. Relewanca i redundancja w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ozdzyński, T. Rittel, Kraków 2008, s. 109–130.
- Rittel T., Ozdzyński J. red. 2006, *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, Kraków.
- Rada Rodziców – akty prawne regulujące funkcjonowanie w strukturach oświaty*, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2012/05/forum_rodzicow_08.pdf (dostęp 12.04.2016).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r., Dz.U., nr 4, poz. 17.

- Rozporządzenie MEN z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, DZ. U. 2015, poz. 843.
- Rutkowski M. 2015, *Rozmowa urzędowa. Analiza konwersacyjno-dyskursywna*, Warszawa.
- Ryk A. 2011, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków.
- Rypel A. 2012, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz.
- Saloni Z. 1997, *Drobiazgi słownikowe. Jeszcze o słowie „no” i jego opisie słownikowym*, „Poradnik Językowy” 1, s. 38–45.
- Saloni Z., Świdziński M. 1998, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Saloni Z. i współautorzy. 2007, *Słownik gramatyczny języka polskiego*, Warszawa.
- Schulz von Thun F. 2001, *Sztuka rozmawiania 1. Analiza zaburzeń*, Kraków.
- Skowronek B. 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Skudrzyk A. 1994, *Język (za)pisany. O kolokwialności dialogów współczesnej prozy polskiej*, Katowice.
- Skudrzyk A. 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice.
- Skudrzyk A., Warchala J. 2013, *Język potoczny – dyskurs potoczny*, w: *Style współczesnej polszczyzny*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Kraków, s. 35–59.
- Smak M., Walczak D. 2015, *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Sperber D., Wilson D. 1986, *Relevance: Communication and Cognition*, London.
- Sperber D., Wilson D. 2011, *Relevancja. Komunikacja i poznanie*, Kraków.
- Stewart J. 2008, *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa.
- Sznajder P. 2012, *Logos wylaniający się z rozmowy. Inny a prawda w dialogu w filozofii Hansa-Georga Gadamera*, http://estetykaikrytyka.pl/art/25/eik_25_11.pdf (dostęp 24.09.2013).
- Sztejnberg A. 2007, *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*, Opole.
- Świdziński M. 1973, *Analiza semiotyczna wypowiedzi pytajnych we współczesnym języku polskim*, „Studia Semiotyczne”, t. IV, Wrocław.
- Tarasiewicz M., Rose C. 2006, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Wydawnictwo Transfer Learning.
- Trusz S. 2010, *Efekt oczekiwania interpersonalnych w edukacji*, Kraków.
- Warchala J. 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Warchala J. 2003, *Kategoria potoczności w języku*, Katowice.
- Wierzbicka A. 1983, *Genry mowy*, w: *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 125–137.
- Wilkoń A. 2003, *Gatunki mówione*, w: *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice, s. 46–58.

- Witosz B. 2009, *Dyskurs i stylistyka*, Katowice.
- Witosz B. 2016, *Czy potrzebne nam typologie dyskursu?*, w: *Dyskurs i jego odmiany*, red. E. Ficek, K. Sujkowska-Sobisz, B. Witosz, Katowice.
- Wojtak M. 1999, *Dyskurs asekuracyjny w dyskursie naukowym*, w: *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Opole.
- Wojtak M. 2015, *Rozłożone gazety. Studia z zakresu prasowego dyskursu, języka i stylu*, Lublin.
- Wojtczuk K. 1996, *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Siedlce.
- Wygotski L. 1989, *Myślenie i mowa*, Warszawa.
- Załaźńska A. 2006, *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków.
- Zawadowski L. 1996, *Lingwistyczna teoria języka*, Warszawa.
- Zawód zaufania społecznego, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2004/K_073_04.PDF.
- Zydroń I. 1993, *Redundancja językowa w tekstach popularnonaukowych i materiałach glottodydaktycznych*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12, s. 25–34.
- Żmigrodzka B. 2001, *Testament jako gatunek tekstu*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U. 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U. 2004, *Tekst w Internecie i jego wyznaczniki*, w: *Dialog a nowe media*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice, s. 11–21.

Strony internetowe

- http://czytelnia.pwn.pl/psychologia_poznawcza/maksymy.php (3.04.2015).
- <https://www.vulcan.edu.pl> (15.04.2014).
- <https://dziennik.librus.pl> (11.09.2017).
- <http://dziennik.edu.pl> (13.06.2012).
- <http://sydney.edu.au/arts/linguistics/staff/profiles/james.martin.php> (12.07.2015).
- <https://www.google.pl/search?q=pozycja+spo%C5%82eczno=-zawodowa+nauczycieli&oq=pozycja+spo%C5%82eczno-zawodowa+nauczycieli&aqs=chrome..69i57.10212j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> (7.10.2016).

Słowniki

- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1989 (SJP Szym.).
- Słownik frazeologiczny języka polskiego*, red. S. Skorupka, Warszawa 1989 (SFJP).
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1996 (SJP Dor.), <http://doroszewski.pwn.pl/>.
- Słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 2002 (SPP).
- Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 2002 (NSJP).
- Słownik gramatyczny języka polskiego*, wyd. III, <http://sgjp.pl/leksemy/#13589/a> (SGJP).
- Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, red. W. Kopaliński, Warszawa 2003 (WSO).
- Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, red. B. Chaciński, Kraków 2005.

