

Renata Makarewicz
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn
e-mail: renata.makarewicz@uwm.edu.pl

Ukryty program w rozmowach nauczycieli z rodzicami uczniów w polskiej szkole. Odwołania do etyki słowa

A hidden programme in teacher-parent communication in the Polish school and communication ethics

The article raises some issues related to teacher-parent communication in the Polish school.

Słowa kluczowe: komunikacja, etyka, dyskurs szkolny, rodzice, uczniowie, nauczyciele
Key words: communication, ethics, educational discourse, parents, pupils, teachers

Badania językoznawcze prowadzone nad komunikacją w przestrzeni szkoły z reguły dotyczą języka nauczycieli, jakim posługują się oni w procesie nauczania (Wojtczuk 1993; Kawka 1999; Skowronek 1999; Przybyła 2004). Termin „poszerzony dyskurs szkolny” odnosi się do tego obszaru komunikacji, który jakkolwiek związany z procesem dydaktycznym, to bezpośrednio go nie realizuje. W interesującym mnie typie komunikacji w bezpośrednią relację wchodzi nauczyciele i rodzice uczniów.

Rozmowy podejmowane w przestrzeni szkoły są interesujące dla badacza języka używanego w komunikacji, a więc badacza dyskursu, bowiem ich przebieg skłania do refleksji nie tylko językoznawczej, ale także etycznej. W opublikowanych licznych artykułach na temat komunikacji w poszerzonym dyskursie szkolnym kierowałam uwagę ku różnym aspektom tego zagadnienia. Warto wymienić przynajmniej kilka rozważanych przeze mnie problemów badawczych. Analizowałam zatem warunki akceptowalności w komunikacji prowadzonej w przestrzeni szkoły (Makarewicz 2014), grzeczność w powiązaniu z kategorią niebezpośredniości (Makarewicz 2015), relewancję (Makarewicz 2013) i redundancję (Makarewicz 2011), a także w oparciu

o materiał badawczy zgromadzony w szkołach rosyjskich zagadnienie określone w pragmatyce językoznawczej jako *socjo-deixis* (Makarewicz 2013).

Podstawą prowadzonej w prezentowanym artykule analizy jest materiał badawczy zgromadzony za zgodą wszystkich zaangażowanych w badanie stron. Są to nagrania rozmów między nauczycielem a rodzicami uczniów, które zarejestrowano w olsztyńskich szkołach wszystkich poziomów edukacyjnych.

Dyskurs edukacyjny jest pojęciem szerokim. Zawiera w sobie wszystkie sytuacje komunikacyjne wraz z ich kontekstami, które ukierunkowane są na nauczanie lub uczenie się. Dyskurs szkolny odnosi się to obszaru wydzielonego z dyskursu edukacyjnego, który związany jest bezpośrednio z działalnością szkoły jako instytucji powołanej do nauczania. Interesujący mnie zapis zachowań językowych jest wiązany z procesem edukacyjnym i szkołą, ale wymyka się utrwalonemu definiowaniu, ponieważ uczestniczą w nim poza nauczycielem – tradycyjnie przypisanym do tego typu dyskursu – także rodzice, o roli których wspomina się w pracach z zakresu pedagogiki, rzadko natomiast pamięta w językoznawczych badaniach nad komunikacją w przestrzeni szkoły¹. Podstawowe zależności terminologiczne w obrębie dyskursu edukacyjnego objaśniano już w pracach z zakresu językoznawstwa i dydaktyki języka (Nocoń 2009; Rypel 2012), nie miały one jednak odniesień do kompetencji komunikacyjnych nauczycieli i rodziców ucznia.

Problem etyki zachowań językowych lokowany jest wraz z początkiem lat 80. XX w. w obszarze kultury języka. To za sprawą rozważań Jadwigi Puzyniny przekroczona została granica między tradycyjnie pojmowanym językoznawstwem i etyką jako przynależną do filozofii. Zasady etyki słowa, jak nazwano nową subdyscyplinę językoznawstwa, wiązać należy z takimi wartościami, jak życzliwość, szczerłość, prawda, uczciwość, potrzeba kontaktu z drugim człowiekiem, szacunek dla inności i gotowość działań dla dobra wspólnego. W XXI w. niewielu już naukowców zgłaszało wątpliwości co do podstaw metodologicznych i przyjętego aparatu pojęciowego, a etyka słowa stała się tematem kilku ważnych dla językoznawstwa książek (Zgółka 1988; Puzynina 1997; Antas 2000; Kamińska-Szmaj 2001; Borkowski 2003; Peisert 2004). Jadwiga Puzynina, przekonując do zasadności badań nad etyką w języku, pisze: „Moje odwoływanie się do elementów etyki, aksjologii, antropologii wiąże się z przekonaniem o wartości badań interdyscyplinarnych w nauce, zwłaszcza tam, gdzie chodzi o sprawy bardzo ważne dla społeczeństwa i dla człowieka jako jednostki” (Puzynina 2013).

¹ W artykule posługuję się terminami, które wprowadziłam do refleksji nad dyskursem szkolnym w artykułach naukowych opublikowanych wcześniej. Ich adresy bibliograficzne znajdują się w bibliografii na końcu tekstu.

Teoretyczne rozważania o kulturze języka w naturalny sposób odwołują się do etyki słowa. Współcześnie akcentowane jest zagadnienie postawy nadawcy wobec odbiorcy tekstu, równocześnie dostrzega się, nie mniej istotny, stosunek odbiorcy do nadawcy tekstu. W poprawnym kontakcie słownym partnerzy dialogu podejmują zatem podmiotowe traktowanie współrozmówcy. Wiąże się to także ze szczerością intencji obu rozmówców i brakiem wzajemnej podejrzliwości. Prawdopodobność jest jednym z warunków zachowania etycznego wymiaru kontaktów językowych i pojedynczych wypowiedzi. Sformułowana przez Paula Grice'a zasada kooperacji w jednej z tzw. maksym konwersacyjnych zobowiązuje rozmówców do podporządkowania się nakazowi mówienia prawdy. Maksyma jakości wydaje się nadrzędna w kontekście badań prowadzonych w obszarze poszerzonego dyskursu szkolnego. Trzy pozostałe, tj. maksymy: ilości, relewancji i sposobu, również stanowią przedmiot mojego zainteresowania, jednak ich opis wykracza poza ramy określone dla tego artykułu.

Jakkolwiek etyka słowa związana jest w pewnym stopniu z zachowaniem poprawności językowej i stylistycznej, to nie będzie odnosiła się do tego obszaru refleksji nad zgromadzonym materiałem badawczym. Gramatyczna poprawność wydaje się nieistotna z perspektywy prowadzonych przeze mnie obserwacji. Potknięcia w tym zakresie zdarzają się uczestnikom wielu typów dyskursu. W społecznym oczekiwaniu prawidłowego wypełniania roli nauczyciela mieści się także wymóg poprawności językowej. Oczywiście jest dla wszystkich członków społeczeństwa, że nauczyciel to osoba dobrze władająca językiem ojczystym. W pedeutologii, stanowiącej subdyscyplinę pedagogiki, wśród istotnych elementów budujących wzór osobowościowy dla tej grupy zawodowej, podkreśla się poziom wykształcenia oraz sprawne posługiwanie się językiem. Kompetencja językowa jest składnikiem kompetencji komunikacyjnej, przy czym ta druga jest pojęciem znacznie szerszym (Kurcz 2005: 32–37). Obie te kompetencje przez psycholingwistów traktowane są jako uwarunkowane biologicznie. Gramatyka uniwersalna (termin GU wprowadzony przez Chomsky'ego), która wiąże się z kompetencją językową i jest uznawana za swoistą cechę ludzkiego gatunku, stanowi podstawę ogólną posługiwania się systemem znaków pozwalających na przekazywanie i odbiór informacji. Dla kompetencji komunikacyjnej taką podstawę stanowi teoria umysłu (TU – według teorii Brunera²). Cechą naszego gatunku jest zdolność do decentacji, a więc umiejętność przyjęcia perspektywy innych osób.

² Nie podaję adresów bibliograficznych, bowiem obie koncepcje naukowe, tak Chomsky'ego, jak i Brunera, są powszechnie znane i prezentowane przez nich w różnych pracach, zatem dociekliwy czytelnik bez trudu do nich dotrze.

To pozwala na odczytanie intencji komunikacyjnych rozmówców. Rozumienie mechanizmów komunikacji, zatem formułowanie przekazu świadomego i respektującego przyjęte w danym środowisku reguły interpersonalne, jest podstawą udanej komunikacji. Aspekt psychologiczny badań nad komunikacją jest szeroko podejmowany przez specjalistów z tej dziedziny, a językoznawcy, szczególnie zaś psycholingwiści, próbują łączyć osiągnięcia obu dyscyplin naukowych, bowiem rozumienie psychologii języka znakomicie wzbogaca teoretyczne rozważania nad językową strukturą komunikacji. Badania nad kompetencją komunikacyjną nauczycieli, jakkolwiek już obecne, nadal są interesującym i nie w pełni spenetrowanym obszarem dociekań naukowych (Konieczna 2009).

W związku z etyką zachowań językowych powrócę do problemu podmiotowości w komunikacji interpersonalnej. Podmiotowość owa wyraża się zarówno w postawie rozmówcy stojącym w roli nadawcy, jaki i odbiorcy. Zaniechanie instrumentalnego traktowania partnera dialogu jest podstawą prawidłowych relacji interpersonalnych. Naprzemiennosc pełnionych ról nadawcy i odbiorcy, oczywista podczas dialogu, wymusza na rozmówcach ujawnienie swojego stosunku do współrozmówcy i do przedmiotu rozmowy. W zakresie prowadzonych obserwacji, a więc badań nad konwersacją prowadzoną przez nauczyciela i rodziców ucznia, podmiotowe traktowanie rozmówcy wiąże się także z dodatkową zmienną. Oto przedmiotem rozmowy prowadzonej podczas wywiadówki są osiągnięcia szkolne dziecka, zatem przedmiotem rozmowy staje się osoba, mały człowiek, który powinien być traktowany podmiotowo. Taka podwójna podmiotowość nakłada na rozmówców dodatkowe wymagania o charakterze etycznym. Stosunek do dziecka, którego funkcjonowanie w szkole jest przedmiotem rozmowy, wyraża się w języku, którym posługują się uczestnicy dyskursu. Na poparcie tych spostrzeżeń w dalszej części artykułu przytoczę przykłady ze zgromadzonego materiału badawczego.

Etyka komunikacji związana jest także z kształtowaniem tekstów o charakterze informacyjnym. Naruszeniem etyki słowa będzie tu fakt zatajenia pewnych informacji, ich fragmentaryczność lub brak logiki w przekazie.

Przejdę do prezentacji spostrzeżeń na temat etyki językowego porozumiewania się w interesujących nas obszarze badawczym, czyli poszerzonym dyskursie szkolnym.

Badania warstwy językowej poszerzonego dyskursu szkolnego pozwalają na obserwacje w zakresie kilku elementów budujących dialog, w tym m.in. leksyki, konstrukcji podtrzymujących rozmowę, zwrotów grzecznościowych i emotywnych, a także innych, które pozwalają wnioskować o kompetencji komunikacyjnej rozmówców.

Z punktu widzenia prowadzonych przeze mnie obserwacji niewątpliwie istotna jest leksyka, a więc dobór słów, których rozmówcy używają, by nazwać osiągnięcia ucznia w nauce i jego zachowanie na terenie szkoły. W zarejestrowanych rozmowach obserwujemy wyrażenia, które tylko na pozór nazywają to, co uczniowie osiągnęli. W rozmowach nauczycieli z rodzicami pojawiają się m.in. następujące określenia: *materiał nauczania*, *klucz odpowiedzi*, *sprawdzian*, *egzamin*, *test*, *stopnie szkolne*. Posługują się nimi zarówno nauczyciele, jak i rodzice, bowiem stanowią one swoisty kod informacyjny. Wnikliwe spojrzenie na taki sposób nazywania osiągnięć dziecka ujawnia, że jest to przedmiotowe traktowanie procesu nauczania. Mimo że w dokumentach szkolnych dokonana się swoista rewolucja nazewnicza, która ukierunkowała oficjalną nomenklaturę podmiotowo, to w praktyce komunikacji szkoły z rodzicami tej zmiany nie widzimy. Podstawa programowa kształcenia ogólnego³ została napisana językiem wyników nauczania, zatem zaprojektowano w niej osiągnięcia w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw ucznia. Odniesienie podmiotowe ma tu wyraz w zastosowanych czasownikach operacyjnych. Ich forma gramatyczna związana jest z użytym w dokumencie słowem „uczeń” i przyjmuje formę pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego, tak więc dla przykładu uczeń: czyta, identyfikuje, odróżnia, wyszukuje, rozpoznaje, wyodrębnia, tworzy, pisze, stosuje, itd. W podobny sposób projektowane są dokumenty niższego rzędu, a więc programy nauczania. Każdy nauczyciel ma obowiązek stworzenia planu wynikowego dla uczniów, których mu powierzono. Wydawnictwa edukacyjne publikują także gotowe plany wynikowe. Są one na ogół dość dobrze przygotowane i odpowiadają podstawowym wymaganiom, jakie stawiamy tego typu dokumentom. W tego typu planie projektowane są osiągnięcia ucznia w podziale na poszczególne stopnie szkolne. Zatem nauczyciel buduje swoją wiedzę o osiągnięciach ucznia nie tylko w formule cyfrowych etykiet stopni szkolnych, ale na ogół ma lub przynajmniej powinien mieć, świadomość konkretnych osiągnięć uczniowskich. Łatwiej jednak, jak dowodzi tego materiał empiryczny, posługiwać się wartościami cyfrowymi stopni szkolnych, niż udzielić informacji o poziomie umiejętności dziecka.

W rozmowach zarejestrowanych w różnych typach szkół olsztyńskich uczestnicy dialogu posługują się terminami specjalistycznymi. Nauczyciele mówią o *niezrealizowanym materiale nauczania*, nie odnosząc się do konkretnych umiejętności ucznia, o którym rozmawiają. Taki sposób prowadzenia

³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego jest dokumentem publikowanym w „Dzienniku Ustaw” i ma rangę rozporządzenia ministra edukacji. Publikowana jest w wersji tradycyjnej oraz dostępna jest w sieci internetowej na stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej: <http://men.gov.pl>. Nie podaję daty dostępu, bowiem dokument ten jest stale obecny.

dyskursu dowodzi realizacji ukrytego programu, którego często sami nauczyciele nie są świadomi. Związane jest to w sposób bezpośredni z tendencją do mierzenia osiągnięć edukacyjnych wynikami sprawdzianów ogólnopolskich. W myśleniu o uczniowskim sukcesie przeważa miara w skali zbiorowej, nie zaś indywidualnej. Podmiot zabiegów edukacyjnych traci w ten sposób swoją podmiotowość. Trudno nie dostrzec, że w trosce o sukces zbiorowy mniej ważny zdaje się sukces na miarę konkretnego ucznia. W rozmowach ujawnia się obawa o sukces egzaminacyjny, mniej jest zainteresowania dobrostanem konkretnego ucznia, jego rozwojem indywidualnym. Nauczyciel, dla którego pojęcie podmiotowości w szkole nie jest tylko wygodną etykietą, nie będzie w rozmowie z rodzicami powoływał się na *program nauczania*, omawiał problem *niezrealizowanego materiału*, lecz skupi się na precyzyjnym określaniu nabywanych przez dziecko umiejętności. Problematyczne dla nauczycieli są rozmowy z rodzicami, których dzieci mają trudności w szkole. Zagadnienie to stało się przedmiotem odrębnych dociekań naukowych.

To, jak nauczyciele rozumieją swoją rolę w zakresie pomocy uczniom, u których stwierdzono trudności w nauce, poddaje analizie Agnieszka Konieczna (2009). Autorka posługuje się metodologią analizy ramowej Goffmana. Opisując interakcje, odwołuje się do strategii i mikrostrategii, jakimi posługują się uczestnicy dyskursu. Z punktu widzenia prowadzonych przeze mnie obserwacji interesujące wydają się zanotowane dialogi. Potwierdzają one to, co zarejestrowałam w oryginalnym materiale badawczym. Za słuszne uznaję następujące stwierdzenia: „Wydaje się, że nauczycielka postrzega dziecko na poziomie ocen: umie – nie umie, zda – nie zda, przejdzie – nie przejdzie. Dla mamy także ważne są oceny [...], ale ważne są także efekty (żeby »coś wyniosła«)”. W takiej właśnie postawie realizuje się podmiotowe rozumienie procesu edukacyjnego. W przytoczonej przez autorkę rozmowie, która ma charakter spotkania wywiadówkowego (Konieczna 2009: 225–228), ujawnia się „strategia obejścia”. Nauczycielka skupia się nie na tym, jak zlikwidować powody trudności w nauce dziecka, tylko na tym, jak złagodzić skutki dostrzeżonego problemu. Konieczna posługuje się terminem „ścieżka ukrycia”, który odnosi się do sfer przemilczanych, niepodejmowanych w dialogu. „Ścieżka ukrycia” służy do usunięcia poza ramę dialogu tych elementów rozmowy, które z jakichś powodów, zdaniem jej uczestników, nie powinny się pojawiać, choć być może wiążą się z tematem zasadniczym. Nauczycielka nie odnosi się do informacji udzielanych w rozmowie przez mamę uczennicy, nie podejmuje wraz z nią próby diagnozowania przyczyn problemów w nauce, wyraźnie odsyłając je do „ścieżki ukrycia”. Aktywność wspierająca ogranicza się do wskazania doraźnych zadań naprawczych, zatem zaliczenia sprawdzianu, sposobów obniżenia poziomu stresu podczas

egzaminu zewnętrznego, ułatwienia przejścia do następnej klasy. Na podstawie powyższej analizy można wnioskować, że ponownie istotniejszy jest przedmiot, nie zaś podmiot edukacji.

Potwierdzenie tych ustaleń znajduję w oryginalnym, własnym materiale językowym z nagrań w polskiej szkole: [...] *biologia: 1, 1, 2, 2. Proszę mi powiedzieć, jak można nie nauczyć się do odpowiedzi, bo to jest nieuctwo. Te 2, 2 to są sprawdziany, bo się nauczył. A tu jest kartkówka i odpowiedź*⁴. Nauczyciel przekazuje skrócone informacje o osiągnięciach ucznia i opatruje je zdawkowym komentarzem. Tak przekazany komunikat nie ma wymiaru pragmatycznego i nie wpłynie na rzeczywiste zabiegi motywujące dziecko do pracy. Użyte przez nauczyciela określenie *nieuctwo* jednoznacznie etykietuje ucznia. Rozmowa zamknięta na poziomie uzyskanych stopni szkolnych nie może stanowić podstawy do współdziałania szkoły i domu rodzinnego dla dobra ucznia. Nie można mówić w tym przypadku o zaniku dobrej woli, a jedynie o brakach w zakresie sprawności komunikacyjnej.

W komunikacji w przestrzeni szkoły nie zawsze rejestruję nie tyle celowe zabiegi ukrycia lub zafałszowania informacji, co jednoznacznie pozwalałoby kwalifikować takie zachowania językowe jako nieetyczne, lecz zwracam uwagę na nieprzejrzystość i brak kompetencji komunikacyjnych u rozmówców. W „ścieżce ukrycia” ujawnia się niepisana zasada, która daje nauczycielowi przewagę w kreowaniu działania. Ukryty program, nawet jeśli nie jest w pełni przez nauczyciela uświadomiony, to przecież przekłada się on na konkretne zachowania w procesie edukacyjnym – ukierunkowane na przedmiot lub podmiot edukacji. Jeśli tematem rozmowy jest przedmiot nauczania, treści kształcenia, wyniki egzaminu, nie zaś osiągnięcia ucznia, to komunikację uznaję za wadliwą, bowiem nie spełnia ona warunku podmiotowości.

Badania nad współczesnym poszerzonym dyskursem szkolnym ujawniają jednak także dynamiczne zmiany w zakresie tradycyjnego pojmowania ról przypisanych jego uczestnikom. Przykładem niech się stanie fragment rozmowy zarejestrowanej w szkole ponadgimnazjalnej, liceum ogólnokształcącym. Uczestniczą w niej nauczycielka języka polskiego i rodzice uczennicy. Z części początkowej dialogu wynika, że nastolatka ma niepokojąco niskie noty z tego przedmiotu. Na spotkanie przyszli oboje rodzice, co jest sytuacją rzadko spotkaną. Nauczycielka informuje:

Państwa córka nie czyta lektur szkolnych i dlatego ma tak liczne jedynki.

⁴ Materiał badawczy pozyskany w V LO w Olsztynie.

Replika jest zaskakująca:

To pani nie proponuje nic atrakcyjniejszego i nie umie zachęcić naszej córki do czytania.

Taki przebieg rozmowy nie przynosi konstruktywnych ustaleń co do strategii dalszego postępowania. Dla naszych rozważań istotniejsze jest jednak wysnucie refleksji nad warstwą etyczną tak prowadzonej konwersacji. Zdanie wypowiedziane przez nauczycielkę ma istotną wartość informacyjną i pozbawione jest elementów wartościujących. Obowiązek czytania lektur szkolnych, jak do tej pory, nie był kwestionowany przez uczestników dyskursu szkolnego. Jest to także istotny element planów wynikowych. Znajomość treści lektury jest warunkiem koniecznym podczas wykonywania różnego rodzaju ćwiczeń lekcyjnych służących budowaniu kompetencji kulturowych. Oto jednak okazuje się, że odpowiedzialność za motywowanie do wykonywania zadań obowiązkowych kierowana jest wyłącznie na nauczycielkę. Tradycyjnie rozumiana współpraca szkoły z rodziną polega m.in. na współdziałaniu w realizacji zadań, zgodnie z którym szkoła podejmuje się działalności edukacyjnej, natomiast rodzice ucznia występują w roli sojusznika nauczyciela. W przytoczonym przykładzie ta umowa została złamana. Nie tylko nie ma tu znamion wspólnego działania służącego dobru dziecka, ale budowana jest językowa sytuacja konfrontacyjna. Obarczanie winą za niepowodzenia dziecka w nauce instytucji edukacyjnej jest zjawiskiem wcale nierzadkim. Coraz częściej rodzice domagają się od pracowników szkoły podjęcia działań wykraczających poza ich zwykle obowiązki. Na tym tle pojawia się konflikt, który wyrażany jest przez obie dialogujące strony w trakcie spotkań wywiadowkowych, a także w korespondencji prowadzonej za pośrednictwem e-dziennika. W analizowanym materiale badawczym właściwie nie znajdujemy rejestracji rozmów jawnie konfliktowych, bowiem zwykle któraś ze stron nie wyrażała zgody na nagrywanie⁵. W oczywisty sposób powoduje to, że analizowany dyskurs jest reprezentowany w niepełnym repertuarze zdarzeń dialogowych. O konflikcie dowiadywałam się z relacji uczestniczących w sporze rozmówców, natomiast nie dysponuję nagraniem rozmowy. Tak pozyskany materiał – relacja z rozmowy – nie może być przedmiotem prowadzonej przeze mnie analizy. Znajduję jednak w literaturze naukowej przykłady rejestracji konwersacji w interesującym mnie typie dyskursu (Konieczna 2009). Na podstawie nagrań filmowych, które były przedmiotem analizy w przywoływanej publikacji, możliwe było wnioskowanie poszerzone o warunki kontekstowe. Opisując interakcję

⁵ Zgodnie z prawem każdorazowo nagrania poprzedzane były pytaniem o zgodę uczestników rozmowy.

partnerów dialogu, autorka posługuje się terminem, który trafnie określa podejmowany wyżej problem. Oto w opisie strategii konwersacyjnych w kontakcie interpersonalnym znajdujemy „strategię zarzutu” (s. 352). Zarówno nauczyciel, jak i uczestniczący w rozmowie rodzice sięgają po ten typ strategii. Sądzę, że w przytoczonym przeze mnie przykładzie z materiału własnego, to rodzice posłużyli się „strategią zarzutu”. Przytoczony przykład jest raczej odosobniony. Zwykle to nauczyciele posługują się sądami oceniającymi, w których dominują wypowiedzi o normach nie zaś o faktach. Normy to wspomniane wyżej określenia *zrealizowany materiał*, *program nauczania* itp., natomiast fakty to określenia rzeczywistych osiągnięć bądź problemów ucznia. Bez wejścia w „strategię porozumienia” opartą na wymianie informacji, a nie ich komentowanie, nie można oczekiwać usunięcia trudności szkolnych dziecka. Zamiast więc posługiwać się określeniami *zdolny leń* lub *gorszy uczeń*⁶, nauczyciele powinni nazywać konkretne sprawności i umiejętności uczniowskie. W przykładzie rozmowy nauczycielka podaje, co zostało ocenione w zakresie wymagań względem dziecka – lektury szkolne, ale nie rozwija swojej wypowiedzi o podanie konkretnych tytułów, i jak należy oczekiwać po takiej ripostie rodziców, w swojej wypowiedzi skupia się na obronie w zakresie postawionych jej zarzutów, nie zaś na informacji o dziecku.

W kontekście rozważań o etyce słowa najważniejsze jest poszanowanie godności rozmówcy i dochowanie prawdy. W przywołanym przykładzie nie rejestruję jawnego naruszenia etyki słowa, a jednak odczuwam pewien dyskomfort, myśląc o zaistniałej sytuacji komunikacyjnej. Czy wynika on ze sprzecznych interesów dialogujących stron? Współdziałanie nauczycieli i rodziców dla dobra dziecka wydaje się kwestią oczywistą. Jest to jednak tylko fasada, za którą kryją się bardzo różnorodne mechanizmy współlistnienia. Nauczyciel wykonuje swoją pracę, w której miarą sukcesu jest miara sukcesów jego uczniów wyrażona w efektach zewnętrznego egzaminowania. Stąd zapewne bierze się przewaga określeń ujawniających przedmiotowe nie zaś podmiotowe podejście do nauczania. Z kolei rodzice, którzy nie są rzetelnie i szczegółowo informowani, opierają swoją wiedzę o postępach dziecka głównie na systemie stopni szkolnych i rzadko dociekają, co za nimi się kryje.

Dochodzimy tu do stwierdzenia ważnego z punktu widzenia etyki zachowań językowych w poszerzonym dyskursie szkolnym. Ocenianie, którym tak często posługują się w rozmowach nauczyciele, jest środkiem, nie celem edukacji. Celem jest budowanie osobowości młodego człowieka, wyposażenie

⁶ Oba wyrażenia zostały scharakteryzowane w kontekście poszerzonego dyskursu szkolnego, a adresy artykułów czytelnik może znaleźć w zamieszczonej na końcu bibliografii.

go w wiedzę i umiejętności wynikające z zadań edukacyjnych, ale przede wszystkim tworzenie poczucia własnej wartości i wiary w siebie, budowanie postawy poszanowania dla pracy swojej i innych, a także otwieranie się na drugiego człowieka. Sformułowane dwadzieścia lat temu cele koronne edukacji polonistycznej odnoszą się do całości zadań szkolnych i stanowią najważniejsze cele ogólne⁷.

W tym kontekście za ważne uznajemy takie elementy komunikacji interpersonalnej w poszerzonym dyskursie szkolnym, w których ujawnia się podmiotowe podejście do zadań edukacyjnych. Podczas wywiadówki istotniejsze dla obu partnerów dialogu powinny być informacje o konkretnych osiągnięciach lub niedostatkach w wiedzy czy umiejętnościach ucznia, którego rozmowa dotyczy. Zatem na podkreślenie zasługuje rzetelność zawodowa nauczycieli, którzy nazywają sprawy wprost i nie uciekają się do „ścieżki ukrycia”, lecz mówią rodzicom, czego dziecko nie potrafi, np.: *nie zna tabliczki mnożenia, nie rozróżnia części mowy, nie potrafi wskazać dopływów rzeki na mapie, nie zna nazw pierwiastków*, ale też nazywają sukcesy – *świetnie liczy w pamięci, ma zdolności analityczne, wzorowo czyta, znakomicie pracuje w grupie*. Odnosząc się w rozmowie do podmiotu swoich zadań – ucznia, choć w narracji mogą dominować konstrukcje oceniające, nauczyciele dążą do współpracy informacyjnej⁸ z rodzicem. Tak sformułowane akty oceniające odnoszą się do faktów, nie do norm. To, co nazywane jest w planach wynikowych, powinno znaleźć się w warstwie informacyjnej dotyczącej podmiotu edukacyjnego, a odniesione do konkretnego dziecka, wzbogacać wiedzę o nim. Tak przygotowany przekaz służy rzeczywistym celom współpracy dla dobra dziecka.

W części końcowej artykułu powrócę do podstawowych, a zaznaczonych w części wstępnej, wyznaczników etyki słowa. Szczególnie pragnę zaakcentować działanie dla dobra wspólnego. Warunkiem takiego działania jest szczerłość intencji partnerów dialogu. To jest zmienna stosunkowo trudna do opisanego. Konieczne są odniesienia kontekstowe, które jednak nie dają gwarancji sukcesu. Odwołania do kategorii wiedzy wspólnej, realizowania powierzonych ról społecznych i innych pogranicznych metod badania zjawisk językowych, niewątpliwie wzbogaciłyby spostrzeżenia. W badaniach językoznawczych coraz częściej stosujemy analizy dopuszczające rozpatrywanie

⁷ A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska: *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*. [W:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa 1995, s. 41–46.

⁸ Odrębnym zagadnieniem jest, czemu służą te informacje. Szczegółowe rozważania na ten temat zawarte są w rozdziałach podsumowujących badania Koniecznej i jej zespołu opublikowane w cytowanej już książce.

użycia słów w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Kontekst zarysowany ogólnie, a więc określenie typu dyskursu, wydaje się zabiegiem niewystarczającym. Nawet rejestracja na taśmie filmowej i opis zdarzenia zgodny z przyjętą procedurą, jak to zrobił zespół badawczy pracujący pod kierunkiem Agnieszki Koniecznej, mogą pozostawić niedosyt informacyjny. Dlatego też w prowadzonych rozważaniach ograniczyłam liczbę przykładów i pozostałam przy ogólnie zarysowanym kontekście sytuacyjnym. Rozważania dotyczą bowiem materii delikatnej, związanej z wieloaspektowym spojrzeniem na kulturę języka, a przecież osadzonej właśnie na tym, co badacz potrafi dostrzec głównie w oparciu o słowa, których używają ludzie w konkretnym typie dyskursu.

Stosunkowo łatwo jest znaleźć przykłady naruszenia norm kultury języka, które są wyraziste, jednak w prowadzonych obserwacjach zwracam uwagę na mniej spektakularne i trudniej dostrzegalne mechanizmy pozwalające odnosić się do etyki zachowań językowych. Zagadnienie ukrytego programu, który ujawnia się na poziomie leksyki, jaką w rozmowach o postępkach dziecka posługują się nauczyciele, wymaga dodatkowych i bardziej szczegółowych rozważań. Szczególnie interesujące wydaje się określenie problemu samoświadomości wszystkich uczestników dyskursu w zakresie wagi użytych słów. Partnerstwo w tak pojętym dialogu wydaje się pozostawać nadal w sferze projektów i teorii pedagogicznych. Jak dowodzą przywoływane badania, stroną dominującą nadal pozostaje nauczyciel. Rodzice są coraz bardziej świadomi swoich praw, mówią głosem coraz mocniejszym, ale nie w pełni mogą sprostać roli, w jakiej przychodzi im podczas rozmowy w przestrzeni szkoły występować.

Literatura

- Antas J. (2000): *O kłamstwie i kłamaniu. Studium semantyczno-pragmatyczne*. Kraków.
- Borkowski I. (2003): *Świt wolnego słowa. Język propagandy politycznej 1981–1995*. Wrocław.
- Dyduchowa A., Dyduch B., Jędrzychowska M. (1995): *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*. [W:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa, s. 4146.
- Kamińska-Szmaj I. (2001): *Słowa na wolności. Język polityki po 1989 roku. Wypowiedzi, dowcip polityczny, słownik inwektyw*. Wrocław.
- Kawka M. (1999): *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków.
- Konieczna A. (2009): *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*. Warszawa.
- Kurcz I. (2005): *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.
- Makarewicz R. (2011a): *Kilka uwag o e-wywiadówce*. [W:] *Nowe zjawiska w języku tekście i komunikacji. Kontekst a komunikacja*. Red. I. Matusiak-Kempa, S. Przybyszewski. Olsztyn, s. 312–318.

- Makarewicz R. (2011b): *Redundancja zrównoważona w komunikacji szkolnej w ujęciu lingwistyki edukacyjnej*. [W:] *Język poza granicami języka. 2: Semantyka a pragmatyka: spór o pierwszeństwo*. Cz. 1: *Aspekty lingwistyczno-semiotyczne*. Red. A. Kiklewicz. Olsztyn, s. 269–284.
- Makarewicz R. (2012): *Kilka uwag o relewancji w poszerzonym dyskursie szkolnym*. „Prace Językoznawcze” XIV, s. 177–185.
- Makarewicz R. (2013a): *Socjo-deixis w komunikowaniu się nauczycieli z rodzicami uczniów na przykładzie szkół w Permie*. „Przegląd Wschodnioeuropejski” IV, s. 295–304.
- Makarewicz R. (2013b): *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. (2013c): *Zdolny leń...O niektórych aspektach komunikowania się nauczycieli z rodzicami ucznia*. „Język Polski” CXIII/3, s. 206–216.
- Nocoń J. (2009): *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole.
- Peisert M. (2004): *Formy i funkcje agresji werbalnej. Próba typologii*. Wrocław.
- Przybyła O. (2004): *Akty mowy w języku nauczycieli*. Katowice.
- Puzynina J. (2013): *Dlaczego bronię kultury słowa?* <<http://www.kongresdydaktyki.polonistyka.uj.edu.pl/documents/7835005/a70b4891-1b3e-4bf6-a6e9-1dd499d1b0d2>>, dostęp: 12.02.2015, 16:35.
- Puzynina J. (1997): *Słowo – wartość – kultura*. Lublin.
- Rittel T., Ożdżyński J. (red.) (2006): *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*. Kraków.
- Rypel A. (2012): *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz.
- Skowronek B. (1999): *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków.
- Wojtczuk K. (1993): *Język nauczycieli w świetle badań lingwistycznych: normatywne aspekty wariacji wyrazowej (na przykładzie nauczycieli nauczania początkowego siedleckich szkół podstawowych)*. Siedlce.
- Zgółka T. (1988): *Język wśród wartości*. Poznań.

Summary

The article presents some aspects of maintaining effective and proper communication standards between partners in dialogue in an extended school educational discourse. Based on the outcome of the research on an interactional relation in communication between the teacher and the parent, the analysis raises the issue of ethics in communication behaviours. A multifaceted approach to standards of language use becomes part of an interdisciplinary research on communication within the educational space of school.