

Anna Tabisz  
Uniwersytet Opolski  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1714-7052>  
e-mail: atabisz@uni.opole.pl

## Między grzecznością a skutecznością. Nauczycielskie akty negujące stosowane podczas rozmowy maturalnej

**Between politeness and effectiveness.  
Teachers' negation acts used during oral Matura exams**

### Abstrakt

W artykule prezentuję wyniki jakościowej analizy aktów negacji stosowanych przez egzaminatora podczas rozmowy maturalnej z języka polskiego. Tekst składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej przedstawiam ustny egzamin maturalny z języka polskiego, a także omawiam wyznaczniki gatunkowe rozmowy egzaminacyjnej, uznając, że jednym z nich jest cel grzecznościowy. W kolejnej części charakteryzuję grzeczność w relacji nauczyciel – uczeń, odnosząc się do polskiego modelu grzecznościowego i dwóch podstawowych zasad: autonomiczności i życzliwości. W trzeciej części prezentuję wyniki analizy aktów negacji i odpowiadam na pytania: jakie akty negacji stosują egzaminatorzy, w jaki sposób są one wyrażane oraz czy akty negacji są grzeczne? Podstawę materiałową stanowi 48 rozmów maturalnych (w sumie blisko 200 minut nagrań) zarejestrowanych podczas próbnego ustnego egzaminu maturalnego z języka polskiego<sup>1</sup>.

**Słowa kluczowe:** rozmowa maturalna, gatunek mowy, grzeczność językowa, relacje nauczyciel – uczeń, akt negacji

### Abstract

The article presents results of qualitative analysis of negation acts used by examiners during oral Polish language school-leaving (Matura) exams. The text is divided into three parts, the first one describing the Matura exam in the Polish language, and discussing genre determinants of the examination conversation, recognizing that one of them is politeness. In the next part, politeness in the teacher – student relationship is characterized, referring to the Polish model of politeness and two basic principles: autonomy and kindness. In the third part, results of the analysis of negation acts are presented, including answers to the questions: What acts of negation do examiners use? How are they expressed? Are these acts of negation polite? The material is based on 48 oral Matura

---

<sup>1</sup> Materiał udostępniony przez Instytut Badań Edukacyjnych.

exams (in total nearly 200 minutes of recordings) recorded during an oral mock Matura exam in the Polish language.

**Key words:** Matura exam conversation, genre, language politeness, teacher – student relationship, act of negation

## 1. Rozmowa maturalna i jej wyznaczniki gatunkowe

Rozmowa maturalna<sup>2</sup> z języka polskiego jest częścią ustnego egzaminu maturalnego. W informatorze opublikowanym na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE) można znaleźć informacje, że celem ustnej części egzaminu maturalnego jest: „sprawdzenie umiejętności tworzenia samodzielnej wypowiedzi ustnej na podstawie danego tekstu kultury, zgodnie z zasadami poprawności językowej, logiki i retoryki. Egzamin ten, poza umiejętnością analizy i interpretacji, sprawdza również sfunkcjonalizowaną wiedzę o języku i o kulturze (w tym zwłaszcza o literaturze). Forma ustnej części egzaminu wyznacza priorytety dydaktyce polonistycznej, m.in.: konieczność częstego stawiania uczniów w sytuacji wymagającej budowania wielozdaniowych wypowiedzi i uwrażliwienia ich na kulturę rozmowy” [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf). Ustny egzamin maturalny z języka polskiego trwa ok. 30 min i składa się z trzech części: przygotowania (na które przeznaczona jest ok. 15 min), wypowiedzi monologicznej zdającego dotyczącej wylosowanego polecenia (trwającej ok. 10 min) i związanej z tą wypowiedzią rozmowy zdającego z komisją egzaminacyjną (ok. 5 min). Uczeń tworzy wypowiedź monologiczną, odwołując się do tekstu kultury (literackiego lub ikonicznego, lub popularnonaukowego z zakresu wiedzy o języku) oraz odnoszącego się do niego polecenia. Przykładowe zadania egzaminacyjne:

1. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem Brunona Bettelheima, że baśnie odsłaniają wielkie prawdy o człowieku i ludzkości? Uzasadnij odpowiedź. Określ, czego dowiadujemy się o świecie i ludziach z przywołanej baśni Andersena [...] oraz odwołaj się do innego wybranego przez siebie utworu o charakterze przypowieści.
2. Słowa klucze w kulturze polskiej. Które ze słów języka polskiego można, twoim zdaniem, uznać za słowo kluczowe w kulturze polskiej? Uzasadnij swoje zdanie, wykorzystaj wskazówki podane przez Annę Wierzbicką. Co mówi o kulturze polskiej wybrane przez siebie słowo? Słowa kluczowe a podstawowe wartości kultur polskiej.

---

<sup>2</sup> Rozdział ten w nieco zmienionej formie znalazł się w tekście: „*Perhaps you remember...?*”. *About students’ strategies of remembering the forgotten during secondary school final examination interviews* (Tabisz 2019).

3. Czy zgadzasz się, że druga przestrzeń, o której pisze Czesław Miłosz w podanym niżej utworze, rzeczywiście zniknęła z wyobraźni człowieka współczesnego. A może w wierszu lamentuje się przedwcześnie? Rozważ to zagadnienie na przykładzie utworu Miłosza i innych wybranych tekstów kultury.

Komisja egzaminacyjna nie przerywa wypowiedzi zdającemu, a pytania zadaje podczas rozmowy, która może dotyczyć wyłącznie wygłoszonej wypowiedzi monologicznej, co oznacza, że egzaminatorzy nie mogą odwoływać się do faktów lub lektur nieprzywołanych w tej wypowiedzi. W trakcie rozmowy członkowie zespołu mogą prosić o dodatkowe wyjaśnienia, zachęcać do pogłębienia wybranych aspektów wypowiedzi itp.

Wskazując wyznaczniki gatunkowe rozmowy maturalnej, warto przywołać stanowisko Stanisława Gajdy (1982), który wśród gatunków i odmian gatunkowych wywodzących się z rozmowy potocznej wymienia rozmowę naukową, konsultację, egzamin, dyskusję naukową oraz polemikę. Rozmowa maturalna ma zarówno cechy egzaminu, jak i rozmowy naukowej. Charakteryzuje ją: formalność, oficjalność, zaburzenie reguł spontaniczności, odmienność ról – nadawca to specjalista, a odbiorca to adept<sup>3</sup> – wynikająca z asymetrii wiedzy, której uzgadnianie przebiega w odniesieniu do linii tematycznej wyznaczonej wylosowanym przez ucznia zadaniem. Biorąc pod uwagę kontekst społeczny i kulturowy rozmowy maturalnej, jej cechą konstytutywną jest komplementarna relacja<sup>4</sup> między nadawcą i odbiorcą, w której zachowanie jednego z partnerów stanowi uzupełnienie zachowania drugiego. Jeden z uczestników ma pozycję ważniejszą, drugi ma pozycję podrzędną<sup>5</sup>. Małgorzata Kita podkreśla solidarność relacji: „zachowania są różne, ale przystosowane do siebie, wzajemnie się uzupełniają” (Kita 1999: 124).

Ścisłe zasady obowiązujące na ustnym egzaminie pozwalają spojrzeć na rozmowę maturalną jak na konwersację, którą „rządzi” nadrzędna zasada kooperacji: „wnoś swój wkład do konwersacji tak, jak tego w danym stadium wymaga cel czy przyjęty kierunek wymiany słów, w której bierzesz udział” (Grice 1975/1980: 96–97). Oznacza to, iż uczestnicy porozumiewają się

---

<sup>3</sup> Stanisław Gajda zwraca uwagę na zróżnicowanie stylowe rozmowy naukowej wynikające z uwzględnienia różnych prawdopodobnych ról współrozmówców. Rozmowa naukowa może się bowiem toczyć między specjalistami w zakresie znajomości przedmiotu, adeptami nauki (np. uczniami), a także między adeptami a specjalistami. Ostatni układ ról jest charakterystyczny dla rozmowy maturalnej.

<sup>4</sup> Obok interakcji komplementarnej Małgorzata Kita wymienia relację symetryczną, którą cechuje równość i minimalizowanie różnic (Kita 1999: 124).

<sup>5</sup> Warto przy tym zastanowić się, czy w trakcie rozmowy maturalnej może zaistnieć sytuacja, kiedy zachodzi chwilowa zmiana relacji z komplementarnej na symetryczną, spowodowana np. koniecznością współpracy lub zastosowaniem pewnych strategii komunikacyjnych.

na zasadzie pewnej umowy, która zobowiązuje ich do „wykazywania dobrej woli, wzajemnej pomocy, zachowania szacunku dla drugiego w trakcie pracy/akcji, którą mają wspólnie przeprowadzić. Jednak [...] nawet rozmowa definiowana na zasadzie kooperacji, ma momenty mniej lub bardziej konfliktowe [...], przejawiające się tym, że jedna osoba chce coś narzucić drugiej, przekonać ją” (Kita 1999: 125). Rozwinięciem zasady kooperacji są związane z celami cztery bardziej szczegółowe maksymy konwersacyjne (ilości, jakości, stosunku, sposobu) (Grice 1975/1980: 98) oraz reguły uprzejmości<sup>6</sup>, które traktuje się jako bardzo ważne ogniwo spajające pojęcie sensu i siły illokucyjnej z zasadami kooperacji (Leech 1983, za Grębowiec 2013: 86).

Interpretacja celów rozmowy naturalnej wymaga pewnego rozróżnienia:

- w ramach z e w n ą t r z j ę z y k o w e g o p l a n u komunikacyjnego cele ujmowane są w kategoriach działania i modyfikacji. Maturzysta podczas rozmowy powinien wykazać się sprawnością koncentrowania się na zagadnieniach sformułowanych przez egzaminatorów, umiejętnością budowania rozwiniętej odpowiedzi, w której odnosi się do określonej tezy poprzez takie działania językowe, jak: „przekonywanie do czegoś”, „informowanie o czymś”. Zdający chce osiągnąć cel nadrzędny – uzyskać jak najwyższą notę z egzaminu (albo przynajmniej pozytywną)<sup>7</sup>;
- w planie w e w n ą t r z j ę z y k o w y m rozmowy można wskazać cele, które dotyczą samego kontaktu, jego jakości. Służą temu cele grzecznościowe<sup>8</sup>, które mają „przeprowadzić użytkowników języka poprzez konwersację przy minimum straconego wysiłku bądź tarcia” (Lakoff 1977, za Kalisz 1993: 91).

<sup>6</sup> Geoffrey Leech sformułował następujące maksymy grzeczności: taktu, szlachetności, aprobaty, skromności, zgodności, sympatii (Leech 1983, za: Kalisz 1993: 93–94).

<sup>7</sup> Realizacja celu w planie zewnętrznym, zależnego od interakcji zdający – egzaminator, wpływa na sztuczność uczniowskich wypowiedzi. Ich poziom treściowy nie pełni funkcji komunikatywnej dla odbiorcy zarówno w części egzaminu, w której uczeń tworzy dłuższy tekst, jak i podczas rozmowy. Wypowiedzi monologowe oraz odpowiedzi na pytania w czasie rozmowy zdają się być bardziej źródłem informacji o samych mówiących niż o sprawach będących przedmiotem rozważań. Między maturzystą i egzaminatorem istnieje pewien układ, na mocy którego ten pierwszy jest zobowiązany do takiego formułowania swoich wypowiedzi, jakby rzeczywiście do czegoś przekonywał, ponieważ najważniejszym jego celem jest zdanie egzaminu.

<sup>8</sup> Za Kazimierzem Ożogiem przyjmuję, że grzeczność to „system społecznie zaaprobowanych i powszechnie przyjętych w danej społeczności (grupie, wspólnotce) zasad, norm, określający pewien sposób zachowania, także i werbalnego członków tej społeczności w kontaktach między sobą” (Ożóg 2011: 79).

## 2. Grzeczność w relacjach nauczyciel – uczeń

Rozmowa maturalna przebiega między egzaminatorem – nauczycielem a zdającym – uczniem. Relacja nauczyciel – uczeń ma charakter asymetryczny i instytucjonalny, tzn. że prawa i obowiązki obu stron są unormowane zapisami o charakterze prawnym. Zgodnie z nimi nauczyciel ma prawo wymagać od ucznia określonych zachowań i działań, a uczeń ma obowiązek je spełnić, ponieważ niewykonanie ich grozi sankcjami. Asymetria relacji nauczyciel – uczeń sprawia, iż ten drugi zobowiązany jest do stosowania strategii „bycia podwładnym”. Strategia ta polega na eksponowaniu osoby odbiorcy kosztem podporządkowania nadawcy, który winien być skromny, zdominowany, ukrywający własne walory czy wręcz eksponujący swoje niedostatki. W obrębie strategii „bycia podwładnym” Małgorzata Marcjanik wyróżnia cztery warianty (zasady): a) zasadę umniejszania własnej wartości, która wynika z tego, iż w polskiej kulturze adresatowi wciąż nie wypada przyjąć pozytywnej opinii na jego temat; b) zasadę pomniejszania własnych zasług wynikającą z reakcji na akty pochwały dotyczące umiejętności rozmówcy i efektów tychże umiejętności; c) zasadę bagatelizowania przewinień stosowaną zwłaszcza w reakcjach na przeproszenia; d) zasada wyolbrzymiania winy mówiącego – dotyczy ona mówienia o własnej winie w sposób przesadny (Marcjanik 2009: 3–5).

Obowiązki grzecznościowe ucznia wobec nauczyciela wynikają z ogólnych zasad dobrego wychowania i są te same, jakie ma osoba młodsza, niedorośła względem osoby starszej. Jedyna różnica polega na tym, że nauczyciel z racji pełnienia ważnej funkcji społecznej wymaga okazywania mu większego szacunku (Marcjanik 2009: 27).

Oczywiście, nadrzędność nauczyciela nie upoważnia go do demonstrowania swojej przewagi względem ucznia. Od nauczyciela wymaga się więc więcej taktu, szlachetności, aprobaty, skromności, zgodności, sympatii niż od ucznia – osoby usytuowanej niżej i niedoroślej. Grzeczność ma bowiem aspekt etyczny i oznacza nie tylko zachowania, których w danej sytuacji nie powinno się zaniechać, ale również zachowania wyrażające szacunek dla drugiego człowieka. Zdaniem Kazimierza Ożoga, szacunek dla drugiego człowieka wyrażamy, stosując dwie podstawowe zasady: autonomiczności i życzliwości. Pierwsza z nich zakłada „autonomiczność, godność, ważność każdego człowieka jako osoby. Partner komunikacji powinien być postrzegany jako osoba [...]” (Ożóg 2011: 81). Druga z kolei brzmi: „Traktuj życzliwie rozmówcę, nawet nieznanego”.

Wyrażając szacunek wobec ucznia, nauczyciel może uwzględnić w relacjach z podopiecznymi zarówno strategię symetryczności zachowań grzeczności-

wych, która polega na działaniu na zasadzie wzajemności, jak i strategię solidarności z partnerem. Polega ona na współodczuwaniu i współdziałaniu z uczniem i dotyczy różnorodnych sytuacji, np. deklaracji pomocy (Marcjanik 2009: 4). Określone zachowania grzecznościowe w ramach tych strategii świadczyłyby o empatii nauczyciela, pozwalającej trafniej reagować na daną sytuację lub zachowanie ucznia, np. w sytuacji niewiedzy ucznia.

### 3. Akty negacji w klasyfikacji Aleksiego Awdiejewa

Celem mojego artykułu jest zbadanie zachowań językowych nauczyciela w sytuacji, gdy podczas egzaminu uczeń nie odpowiada zgodnie z założonymi przez niego celami, innymi słowy, gdy dochodzi do nieadekwatności między wiedzą egzaminatora i wiedzą zdającego. Dlatego analizie poddaję metakomunikacyjne akty negacji stosowane przez egzaminatora. Stawiam przy tym kilka pomocniczych pytań:

- 1) jakie akty negacji stosują egzaminatorzy?;
- 2) w jaki sposób akty negacji są wyrażane przez egzaminatora?;
- 3) czy akty negacji egzaminatora są grzeczne, czy nie naruszają autonomii ucznia?

W analizie posługuję się klasyfikacją aktów mowy Aleksiego Awdiejewa (1987), opartą na funkcjach pragmatycznych: a) funkcjach modalnych, ujawniających stosunek mówiącego do sposobu istnienia przedstawionego stanu rzeczy; b) funkcjach wyrażania emocji, które wyrażają emotywną intelektualną ocenę nadawcy w stosunku do przedstawionego przedmiotu lub stanu rzeczy; c) funkcjach działania – obejmujących model przyszłościowego działania oraz d) funkcjach modalno-syntagmatycznych, które można określić mianem metafunkcji, ponieważ ich potwierdzeniem mogą być inne funkcje:

- funkcja pytania – wyrażająca zamiar nadawcy uzyskania, uzupełnienia, sprawdzenia informacji, wymagająca reakcji odbiorcy;
- funkcja akceptacji – ujawniająca przyjęcie przez nadawcę wyrażonego lub zaistniałego stanu rzeczy;
- funkcja przeczenia – prezentująca brak zgody nadawcy na wyrażony poprzednio stan rzeczy (Awdiejew 1987: 107–133).

Na tej podstawie badacz wyróżnia akty pragmatyczne<sup>9</sup> i metakomunikacyjne. Głównym celem pierwszych jest kształtowanie zachowania odbiorcy. Nadawca ujawnia swoje intencje i przekonuje do swoich racji, by skłonić

---

<sup>9</sup> Aleksy Awdiejew i Zbigniew Nęcki wyróżnili siedem podstawowych rodzajów aktów pragmatycznych. Są to: 1) propozycja, 2) rada; 3) prośba; 4) polecenie; 5) obietnica; 6) zgoda; 7) odmowa (Nęcki 1996: 112).

adresata do określonego działania lub zaprzestania działań niepożądanych. Z kolei celem aktów metakomunikacyjnych jest organizowanie samego procesu komunikowania. Część metakomunikatów dotyczy formalnych aspektów komunikacji (m.in. długości wypowiedzi, kolejności zabierania głosu). Drugą grupę metakomunikatów stanowią zachowania konwersacyjne, których zadaniem jest wyjaśnienie, klasyfikacja informacji zawartych w wypowiedzi rozmówców, m.in. pytania o wyjaśnienie niezrozumiałych treści, korygowanie błędów. „Jeżeli [...] można podjąć wymianę na zasadniczy temat, to bieżące cele komunikacyjne polegają na takim oddziaływaniu na partnera, by zachowywał się zgodnie z intencjami nadawcy. Chodzi więc o [...] regulację zachowania jednej osoby poprzez akty komunikacyjne drugiej osoby” (Nęcki 1996: 110–111).

Do tej drugiej grupy zaliczam akty negacji, prezentujące brak zgody nadawcy na wyrażony poprzednio stan rzeczy (Awdziejew 1987: 132), wskazujące na negatywną postawę jednego rozmówcy wobec opinii prezentowanych przez drugiego rozmówcę (Dąbrowska 1992: 116). Akty negacji są zachowaniami reaktywnymi – odpowiedzią – „na poprzednie posunięcia konwersacyjne wykonane przez drugą stronę (Nęcki 1996: 115). Ich zadaniem jest wyrażenie sądu przeciwnego do sądu odbiorcy. Akty tego typu przyjmują ramę modalną: «nie masz racji», «ja tak nie myślę», «nie zgadzam się z tobą», «mam inne zdanie na ten temat». „Spełniają one warunek pragmatyczny: niezgodność między sądem nadawcy i odbiorcy, która może obejmować różne obszary sensu” (Trysińska 2015: 70).

#### 4. Akty negacji w wypowiedziach egzaminatorów

W badanym materiale możemy wskazać liczne przykłady aktów wyrażających brak zgody egzaminatora z opinią ucznia. Jednak, co istotne z perspektywy etykiety językowej, niezwykle rzadko wyrażane są one w sposób bezpośredni. Przykładowo:

(1)

N: [...] chciałabym ciebie zapytać, czy potrafiłbyś wskazać inne znaczenia słowa laska?

U: [milczenie 8 s]

N: Powiedziałeś w swojej wypowiedzi „laska” jako dziewczyna.

U: Laska jako właśnie ta kula niepełnosprawnego.

N: Dobrze. Dobrze. Jeszcze inne laski?

U: [milczenie 5 s]

N: A w sejmie?

U: Aha! Laska marszałkowska.

N: Na przykład. No widzisz, może być laska marszałkowska. A na przykład wśród przypraw kuchennych, mogłaby się jakaś laska znaleźć?

U: Może pieprzu?

N: [śmiech] No, pieprzu to nie, ale może być laska wanilii na przykład. Może przyprawy są ci obce. No dobrze, ale laskę marszałkowską powiedziałeś.

Mimo iż egzaminator wprost neguje sąd zdającego: „No, pieprzu to nie” i podważa jego kompetencje: „Może przyprawy są ci obce”, to wypowiedź nie ma charakteru deprecjonującego. Użycie operatora przypuszczenia „może” w akcie niezgody, ton głosu, rozbawienie, wyrażenie zrozumienia dotyczącego niewiedzy ucznia, również przywołanie poprawnej odpowiedzi zdającego: „No dobrze, ale laskę marszałkowską powiedziałeś”, powoduje, że odbieramy egzaminatora jako osobę, która szanuje swojego rozmówcę i nie chce sprawić mu przykrości.

Przeważająca większość aktów negacji ma charakter pośredni. Przykładowo:

(2)

N: Ale użyłeś przykładów, że jednak ludzie potrafią się zjednoczyć, że ludzie potrafią się poświęcić [...]. Możesz to rozwinąć?

(3)

U: [...] Myślę, że młodzież współczesna nie ma zbyt podniosłych słów kluczy, terminów, ponieważ nie ma takiej potrzeby [...].

N: No tak, ale popatrz, te słowa kluczowe, o których mówiłeś odnosiły się do takich szlachetnych wartości, jak tradycja, wiara, religia, prawda, a czy właśnie ten współczesny język do takich wartości już nie powinien się odwoływać i patos we współczesnym języku nie powinien być obecny?

(4)

N: Jakie środki malarskie i poetyckie zastosowali artyści w przedstawieniu Powiśla? Najpierw środki malarskie, jeśli chodzi o obraz i literackie, poetyckie, jeśli chodzi o powieść.

[milczenie 3 s].

N: Środki malarskie.

U: Yhy. To chyba nie odpowiem.

N: Ale masz przed sobą obraz, widzisz ten obraz. Zastanów się, w jaki sposób ten obraz został namalowany, żeby uzyskany został właśnie efekt tego realizmu? [...].

Pośredniość aktów negacji może wynikać zarówno ze zobowiązania, jakie nałożył na siebie egzaminator jako rozmówca realizujący zasadę kooperacji, jak i z oficjalnej relacji zachodzącej między nim i uczniem. Im większy bowiem dystans między interlokutorami, tym ostrożniej wyraża się opinie niezgodne z sądem rozmówcy, a więc staranniej dobiera się słowa (Dąbrowska 1996: 118), co ilustrują cytowane fragmenty (2., 3., 4., 5.). Najczęstszym sposobem implikowania aktu negacji jest stosowanie konstrukcji przeciwstawnej



ze wskaźnikiem zespolenia „ale”: „Ale użyłeś przykładów”, „ale popatrz, te słowa kluczowe”, „Ale masz przed sobą obraz”. Wskaźnik ten jest jednocześnie wykładnikiem kategorii retorycznej i funkcjonuje jako sygnał orientujący odbiorcę w strukturze celów nadawcy (Duszak 1998: 150). Ciekawy pod tym względem jest przykład 4., który pokazuje niezgodę nauczyciela na decyzję zdającego, przyznającego się do niewiedzy: „To chyba nie odpowiem”, łamiącego w ten sposób maksymę ilości. Reakcja egzaminatora: „Ale masz przed sobą obraz, widzisz ten obraz, zastanów się, w jaki sposób ten obraz został namalowany, żeby uzyskany został właśnie efekt tego realizmu. Jakie barwy zostały zastosowane?” może świadczyć o wzięciu na siebie odpowiedzialności za realizację celu rozmowy naturalnej „bez tarć”.

Inny dość częsty sposób wyrażania aktu negacji przedstawiają kolejne przykłady:

(5)

N: Chcę cię zapytać o taką rzecz [...] chcę, żebyś się zastanowił, co mógłbyś nam powiedzieć o nadawcy tego komunikatu i odbiorcy.

U: Nadawcą jest na pewno osoba wykształcona, osoba mająca własny biznes, która dąży do realizacji swoich celów [...].

N: Mówisz, odbiorcą jest człowiek prosty?

U: Zwykły człowiek...

N: Aha. Słuchaj, a czy ten odbiorca nazwany przez ciebie zwykłym, przeciętnym człowiekiem zna obraz *Uporczywość pamięci*?

U: Znaczy, człowiek, który ukończył liceum, to na pewno obraz zna, natomiast taki prosty człowiek, raczej wątpię, że zna ten obraz [...].

(6)

N: No dobrze, to ja mam pytanie dosyć tradycyjne, jaką rolę pełni kreacja natury w *Panu Tadeuszu* w określeniu do przynależności gatunkowej?

[milczenie 7 s]

N: Rozumiesz to pytanie?

U: Szczerze mówiąc, nie do końca.

N: Znaczy, w *Panu Tadeuszu* mamy specjalną kreację natury, prawda?

Egzaminator, wiedząc, jaki stres przeżywa zdający podczas egzaminu, nie demonstruje swojej przewagi wynikającej z asymetrii wiedzy. Implikuje akty negacji, zadając pytania: „[...] odbiorcą jest człowiek prosty?”, „[...] a czy ten odbiorca nazwany przez ciebie zwykłym, przeciętnym człowiekiem zna obraz *Uporczywość pamięci*?”, „[...] w *Panu Tadeuszu* mamy specjalną kreację natury, prawda”? Są to przykłady pytań sugestywnych<sup>10</sup> (Ajdukiewicz 1934: 110–111, za Horecka 2015: 190) stawianych wówczas, gdy chcemy

<sup>10</sup> Kazimierz Ajdukiewicz operuje dwoma pojęciami pytania sugestywnego 1) to pytanie postawione komuś w celu udzielenia mu pewnej informacji wyrażonej w założeniu

udzielić osobie pytanej informacji, których ona nie posiada, i zasugerować jakąś określoną odpowiedź<sup>11</sup>. Egzaminator w akcie negacji jednocześnie oferuje „pomoc” uczniowi (zasada deklarowania pomocy partnerowi), wyrażając w ten sposób solidarność z nim.

Rzadkim sposobem wyrażania aktu negacji jest milczenie egzaminatora, które na planie języka zyskuje charakter intencjonalnego zachowania komunikacyjnego<sup>12</sup>. Jak zauważa Izydora Dąbska, „O milczeniu można mówić co najmniej w dwóch znaczeniach szerszym i węższym. W znaczeniu szerszym milczenie jest wszelkim niemówieniem [...]. W znaczeniu węższym jest wynikiem świadomego powstrzymywania się od słów” (Dąbska 1963: 75). I właśnie w tym drugim znaczeniu należałoby rozpatrywać postawy egzaminatorów, co można zilustrować następująco:

Nie mówię, ponieważ nie zgadzam się, z tym co mówisz.

Chcę, żebyś to, co powiedziałaś, poprawił (rozwinął, zmienił, uściślił itp.) zgodnie z moją intencją.

Przykładowo:

(7)

N: To jeszcze jedno pytanie, bo powiedziałaś przed chwilą, że ludzie od wieków w coś muszą wierzyć. To jest cytat zaczerpnięty z twojej wypowiedzi. Dlaczego tak uważasz, że ludzie muszą w coś wierzyć?

U: Ponieważ gdyby nie wierzyli, nie mieliby jakichś aspiracji, żeby żyć, żeby iść dalej i muszą mieć wiarę na pewno.

[milczenie 8 s]

N: To wszystko, tak? Dziękuję.

(8)

N: Czy ta reklama schlebia odbiorcy?

U: Znaczący, wydaje mi się...

N: No bo większość reklam schlebia, tak?

[milczenie 12 s]

N: [śmiech]

U: [śmiech] Wydaje mi się, że nie, nie zawiera w sobie jakichś środków przekazu, które miałyby wywołać w odbiorcy pewien podziw [...].

N: No właśnie, dziękujemy.

Postawa milczenia jest wykroczeniem przeciw ogólnie przyjętym normom zachowania się na egzaminie. *Rozmowa naturalna* ma strukturę

(założeniach) tego pytania; 2) to pytanie sugerujące pytanemu pewną odpowiedź (Ajdukiewicz 1934: 110–111, za: Horecka 2015: 190).

<sup>11</sup> W dydaktyce tzw. pytania naprowadzające.

<sup>12</sup> Obok traktowania języka jako środka komunikowania Izydora Dąbska przedstawia jeszcze inne kategorie, w jakich można rozpatrywać milczenie: 1) jako środek taktyczny działania; 2) jako symptom charakterologiczny; 3) jako kategorię moralną; 4) jako kategorię estetyczną; 5) jako kategorię mistyczną (Dąbska 1963: 73).

opartą na zasadzie wymiany kwestii inicjującej i kwestii będącej reakcją bądź reaktywacją (Żydek-Bednarczuk 1994). W strukturę tę jest wpisane milczenie, ale tylko jeśli uczestnik dialogu jest w roli odbiorcy (egzaminator milczy, gdy zdający odpowiada na pytanie). Dłuższe milczenie zdającego staje się sygnałem dla egzaminatora, że powinien wejść w rolę nadawcy, dla którego mówienie jest obowiązkiem, a „milczenie [...] występkiem lub winą” (Dąbska 1973: 104).

Jednak w sytuacji egzaminu wydaje się, iż pytający przyjmują strategię milczenia nie w celu demonstrowania swojej przewagi poznawczej i społecznej, lecz po to, by pomóc zdającemu, dając mu czas do namysłu. W 7. przykładzie można założyć, iż egzaminator nie kontynuował rozmowy, ponieważ był to jej ostatni etap, co sugeruje fraza: „To jeszcze jedno pytanie”. Być może wcześniejsze odpowiedzi ucznia były wyczerpujące, więc zdecydował się na zakończenie rozmowy. W kolejnym przykładzie, 8., dość długie milczenie zostało przerwane śmiechem egzaminatora i zdającego, co niewątpliwie rozładowało napięcie egzaminacyjne i „odblokowało” odpowiadającego.

Wyniki analiz wskazują, że w badanym materiale akty negacji występują dość często, zwykle mają charakter metakomunikacyjny i pośredni. Wyrażane są za pomocą konstrukcji przeciwstawnej, pytania sugerujące go lub milczenia. Zadaniem aktów negacji stosowanych podczas rozmowy naturalnej jest pomoc w realizacji nadrzędnego celu, jakim jest zdanie egzaminu przez maturzystów. Egzaminator rezygnuje z pokazania wyższości własnej wiedzy i przekonań nad wiedzą i przekonaniem ucznia i wykorzystując strategię informacyjno-weryfikacyjną (Awdziejew 2004: 73), stara się uzgodnić swoją wiedzę i wiedzę maturzysty. Strategia ta zakłada współpracę między interlokutorami, dlatego akty negacji stosowane przez egzaminatorów można określić mianem aktów współpracujących w przeciwieństwie do aktów negacji antagonizujących (np. w kłótni). Wyrażanie w taki sposób aktów negacji może być dowodem na to, że egzaminator stara się, by zdający czuł się dobrze w kontakcie z nim, tzn. czuł się szanowany i akceptowany – zgodnie z nadrzędnymi normami polskiego modelu grzecznościowego.

### Literatura

- Ajdukiewicz K. (1934): *Logiczne podstawy nauczania*. Warszawa.
- Awdziejew A. (1987): *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*. Kraków.
- Awdziejew A. (2004): *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków.
- Dąbrowska A. (1992): *Akty etykiety językowej wyrażające brak zgody z opinią rozmówcy*. [W:] „Język a kultura”. T. 6: *Polska etykieta językowa*. Red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik. Wrocław, s. 115–120.

- Dąbwska I. (1963): *Milczenie jako wyraz i jako wartość*. „Roczniki Filozoficzne”. T. XI, z. 1, s. 73–79.
- Dąbwska I. (1973): *O funkcjach semiotycznych milczenia*. [W:] *Znaki i myśli. Wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*. Red. I. Dąbwska. Warszawa–Poznań–Toruń, s. 93–104.
- Duszak A. (1998): *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- Gajda S. (1982): *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa–Wrocław.
- Grębowiec J. (2013): *Mówić i działać. Wykłady z pragmatyki języka*. Wrocław.
- Grice H. P. (1975/1980): *Logika a konwersacja*. Przekład B. Stanosz. [W:] *Język w świetle nauki*. Red. B. Stanosz. Warszawa, s. 91–114.
- Horecka A. (2015): *Geneza i rozwój Ajdukiewiczowskiej teorii pytań. Erotetyka Kazimierza Ajdukiewicza a erotetyki Bernarda Bolzana, Kazimierza Twardowskiego i Romana Ingardena*. „Filo-Sofija” nr 28, s. 165–202.
- Kalisz R. (1993): *Pragmatyka językowa*. Gdańsk.
- Kita M. (1999): „...porozmawiajmy o rozmowie”. *Kryteria typologii rozmowy jako interakcji werbalnej*. „Stylistyka” VIII, s. 119–131.
- Lakoff R. (1977): *Politeness, pragmatics and performatives*. [W:] *Proceedings of the Texas Conference on performatives, presuppositions and implicatures*. Red. A. Rogers i in. Arlington, s. 79–106.
- Leech G. N. (1983): *Principles of pragmatics*. London.
- Marcjanik M. (2009): *Mówimy uprzejmie. Poradnik językowego savoir-vivre'u*. Warszawa.
- Nęcki Z. (1996): *Komunikacja międzyludzka*. Kraków.
- Ożóg K. (2011): *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów.
- Tabisz A. (2019): „Perhaps you remember...?”. *About students' strategies of remembering the forgotten during secondary school final examination interviews*. „Stylistyka” XXVIII, s. 409–427.
- Trysińska M. (2015): *Akty mowy jako klucz do interpretacji postaw rodzicielskich*. Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U. (1994): *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice.

### Strona internetowa

<[https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf)>, dostęp: 13.08.2018.