

Iwona Dronia*

Rozdział 1

Dialogiczność relacji ze studentami a założenia grzeczności językowej

Wstęp

Dialog jest pojęciem bardzo szerokim i z tego to powodu można znaleźć wiele jego definicji, biorących pod uwagę kontekst językoznawczy i psychologiczny, ale również antropologiczny i filozoficzny. Filozofia dialogu z kolei to nurt filozoficzny zrodzony na początku XX wieku, którego głównym celem zainteresowań był człowiek i jego relacja z drugim człowiekiem.

Spśród trzech typowo wyróżnianych nurtów filozofii dialogu, wydaje się, iż to właśnie ten reprezentowany przez Józefa Tischnera¹ najbardziej koresponduje z kontekstem edukacyjnym. Tischner podkreśla tu bowiem stosunek człowieka do drugiego człowieka i twierdzi, iż relację tę charakteryzuje związek dialogiczny. W tym to właśnie związku stają naprzeciw siebie Pytający (którego można porównać do nauczyciela) i Zapytany (uczeń). Pomiędzy nimi rodzi się przestrzeń, powstaje pewna relacja, buduje się nowe znaczenie, którym jest właśnie relacja dialogiczna.

Słownik języka polskiego², definiując dialogiczność, postrzega ją jako treść „napisaną w formie dialogu, zawierającą dialogi, będącą dialogiem – rozmową co najmniej dwóch osób”. Dialogiczność można jednak rozpatrywać również w innym kontekście, a mianowicie kontekście komunikacyjnym.

Aneta Załazińska³, definiując dialog, podkreśla tę właśnie jego cechę: „Rozumiem bowiem *dialog* jako rozmowę, zgodnie z greckim źródłosłowem tego pojęcia: *diálogos* ‘rozmowa’, jako pierwotny sposób kontaktu między ludźmi, wymiany informacji, myśli i przeżyć jako najważniejszy sposób interakcji międzyludzkiej”. Interakcja ta, oprócz sposobów przekazywania treści pomiędzy nadawcą a odbiorcą, będzie miała jeszcze jedno zadanie związane z rozwijaniem i polepszaniem relacji, swoistym budowaniu wzajemności i „lepieniu znaczeń”. J. Stewart i M. Thomas⁴ określają te zależności jako słuchanie dialogiczne, wymagające aktywnego uczestnictwa, autentyczności, zaangażowania i współdziałania. Przełożeniem tych teorii na grunt relacji z naszymi studentami będzie próba poprawy wzajemnych

* dr; Wyższa Szkoła Humanitas.

¹ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2006.

² www.sjp.pl

³ A. Załazińska, *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków 2006, s. 12.

⁴ J. Stewart i M. Thomas, *Słuchania dialogiczne: lepienie wzajemnych znaczeń*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów*, Warszawa 2008, s. 234-256.

stosunków, chęć budowania dialogu, bycie otwartym, dostępnym i pomocnym. To właśnie te słowa-klucze pojawiają się często w kontekście pewnych „rewolucji obyczajowych”, które funkcjonować mają na uczelniach wyższych. Typowa do tej pory asymetria charakteryzująca rolę wykładowcy i studenta wydaje się coraz mniej wyraźnie zaznaczona. Nadal jednak wspomniana tu relacja jest relacją nadrzędności – podrzędności, i jak twierdzi Małgorzata Marcjanik⁵, ma charakter instytucjonalny – „to znaczy, że prawa i obowiązki obu stron są unormowane i zapisane w odpowiednich regulaminach”, a „nauczyciel ma prawo wymagać od ucznia określonych działań, a uczeń ma obowiązek wymagania te spełniać”.

Wyrażenie „określone działania” może tu również obejmować typ zachowań grzecznościowych, wynikających z zasad dobrego wychowania i powinności, które pokolenie młodsze (studenci) powinni wykazywać wobec starszych (wykładowców). Pojawia się więc teraz pytanie, czy nauczyciel pragnący relacji dialogicznych ze swymi studentami skazany jest z góry na utratę szacunku. Czy ryzykuje pozbawienie się swej uprzywilejowanej pozycji, utratę godności, twarzy, czy wręcz nawet porażkę edukacyjną? Omawiając te zagadnienia, należy niewątpliwie zwrócić uwagę na kilka istotnych szczegółów, takich jak style nauczania i związany z nim społeczny kontekst komunikowania, osobowość nauczyciela i wreszcie podejście do grzeczności i zasad dobrego wychowania. To właśnie te aspekty poddane zostaną dokładniejszej analizie w kolejnych częściach artykułu.

Style nauczania i społeczny kontekst komunikowania

Stopień dialogowości relacji ze studentami zależy niewątpliwie od preferowanego przez nauczycieli stylu nauczania. Tym, co w największym stopniu odróżnia poszczególne style, jest poziom kontroli, autonomii, którą dajemy swoim uczniom, zachowując przy tym dystans. H. Komorowska⁶ i A. Grasha⁷ wymieniają wiele możliwych stylów nauczania (autorytarny, *laissezfaire*, demokratyczny, paternalistyczny, konsultacyjny, ekspercki, pomocniczy itp.). Wszystkie one jednak zróżnicowane są właśnie w sposobie pojmowania poziomu dialogowości z naszymi studentami – poczynając na całkowitym ich braku (styl autorytarny), kończąc na nadmiernej spolegliwości i wręcz całkowitym zatraceniu ról nauczyciel – uczeń, typowemu dla *laissezfaire*. Omawiając różne rodzaje stylów nauczania, D. Fontana⁸ proponuje kolejne podziały – wyróżnia więc styl bezpośredni i pośredni, a także styl „wysokiej i niskiej inicjatywy własnej nauczyciela”. Styl pośredni charakteryzuje się akceptacją pomysłów i uczuć uczniów, a nauczyciel stosuje w nim dużą ilość pochwał i zachęty do pracy. Styl bezpośredni wybiera edukator, który często krytykuje, poprawia, wydaje polecenia i nie bierze pod uwagę zdania swych studentów. Zajęcia często prowadzi w formie monologu i wykładu, nie będzie również zainteresowany nawiązaniem ze swym audytorium relacji dialogicznych. Wysoka inicjatywa własna to z kolei umiejętność pracy zarówno w formalnych, jak i nieformalnych sytuacjach, chęć zaspokojenia potrzeb naszego audytorium i uczenia się również od niego. Idzie to w parze z umiejętnością różnicowania metod i technik nauczania tak, aby uczniowie potrafili w pełni wykorzystać swój potencjał i zdolności; styl ten będzie również pozwalał na utworzenie więzi dialogicznej. Co ciekawe, sposób nauczania idzie

⁵ M. Marcjanik, *Mówimy uprzejmie*, Warszawa 2009, s. 27.

⁶ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 1999.

⁷ A. Grasha, *Teaching with Style*, San Bernadino 2002.

⁸ D. Fontana, *Psychology for Teachers*, New York 1995, s. 388.

w parze z produkowanym językiem. W 1970 roku Basil Bernstein⁹, wprowadzając pojęcie kodów socjolingwistycznych, podkreślił swoistą relację mowy ze społeczną sytuacją komunikowania się: „koncepcja kodów socjolingwistycznych wskazuje na społeczną strukturę (structuring) znaczeń oraz ich różnorodne, ale powiązane kontekstualnie językowe realizacje”. Powyższy cytat można więc interpretować również w kontekście dialogowości, a mianowicie zakładając, iż nauczyciel, wybierając takie, a nie inne słowa, aby wyrazić pewne znaczenie, sugeruje się również stosunkami społecznymi, a więc właśnie rodzajem relacji, które ma ze swym audytorium – studentami. Joanna Bielecka-Prus¹⁰ obrazuje tę zależność w następujący sposób:

Rysunek 1. Język a kod socjolingwistyczny



Źródło: J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010, s. 45.

Kod socjolingwistyczny to zatem „zespół regulatywnych zasad, które kontrolują formę językowych realizacji w kontekstach komunikacyjnych”¹¹. Bernstein uważał ponadto, iż to, jak posługujemy się językiem, jest wypadkową stosunków społecznych, w których wzrastaliśmy. Opisując naturę dyskursu pedagogicznego, opracował pojęcie *klasyfikacji*, czyli stopnia izolacji między kategoriami dyskursu, podmiotami, praktykami i kontekstami, oraz *ramy*, rozumianej jako zbiór zasad rządzących praktykami komunikowania¹². Stwierdził również ponadto, iż w miarę zwiększania izolacji danej kategorii wzrasta jej specjalizacja (i dyskurs). W podobny sposób mogą być także rozpatrywane role (i ich podział) pełnione przez wykładowców i studentów. Słaba i mocna rama i klasyfikacja zewnętrzna i wewnętrzna mogą być scharakteryzowane w następujący sposób:

⁹ B. Bernstein, *A Sociolinguistic Approach to Socialization: with Some reference to Educability*, [w:] F. Williams (red.), *Language and Poverty: Perspectives on a Theme*, Chicago 1970, s. 26-62.

¹⁰ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010, s. 45.

¹¹ Tamże, s. 44-45.

¹² Tamże, s. 96.

Tabela 1. Pierwszy typ matryc socjalizacyjnych

MOCNA KLASYFIKACJA ZEWNĘTRZNA: Kontekst socjalizacyjny jest wyraźnie odgraniczony od innych (fizycznie, np. mur, zamknięte drzwi, lub symbolicznie, np. uroczysty strój, wyszukany sposób mówienia (użycie kodu rozwiniętego czy zachowania)	SŁABA KLASYFIKACJA ZEWNĘTRZNA: Kontekst socjalizacyjny jest słabo odgraniczony od innych (fizycznie, np. brak ogrodzenia, lub symbolicznie, np. codzienny strój, narracyjny sposób mówienia, częste użycie kodu ograniczonego) czy zachowania
MOCNA KLASYFIKACJA WEWNĘTRZNA: Role przyswajającego i przekazującego są wyraźnie zaznaczone (np. przez ubiór, dystans fizyczny)	SŁABA KLASYFIKACJA WEWNĘTRZNA: Role przyswajającego i przekazującego nie są wyraźnie zaznaczone (np. przez ubiór, dystans fizyczny)

Źródło: J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010, s. 100.

Tabela 2. Drugi typ matryc socjalizacyjnych

MOCNA RAMA ZEWNĘTRZNA: Socjalizujący kontroluje, które elementy spoza kontekstu (np. codzienne doświadczenia ucznia) mogą stać się treścią komunikacji	SŁABA RAMA ZEWNĘTRZNA: Socjalizowany może wybrać, które elementy spoza kontekstu (np. jego codzienne doświadczenia, wewnętrzne przeżycia) mogą stać się treścią komunikacji
MOCNA RAMA WEWNĘTRZNA: Socjalizowany ma mały wpływ na przebieg komunikacji	SŁABA RAMA WEWNĘTRZNA: Socjalizowany ma duży wpływ na przebieg komunikacji

Źródło: J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010, s. 100.

Komunikacja na linii wykładowca – student powinna być również rozważana przez pryzmat interakcyjny, przy wzięciu pod uwagę bernsteinowskiej koncepcji „głosu” i „przekazu”. Głos „określa granice podmiotów i przypisanych im praktyk, szczególnie praktyk dyskursywnych”¹³, podczas gdy przekaz można definiować jako „zakres działań, także komunikacyjnych, które może podejmować jednostka w ramach wyznaczonego jej głosu”¹⁴.

Analizując rodzaj związku i istnienie dialogowości pomiędzy wykładowcami a studentami, należy zwrócić również uwagę na działania komunikacyjne, gdyż to one pełnią znaczącą rolę w kształtowaniu zmian społecznych. Duży zakres swobody (czyli np. prowadzenie zajęć z zachowaniem cech stylu laseferystycznego), przy niezmienionej klasyfikacji, może prowadzić do podważenia stosunków między kategoriami. „Zmiana głosu jednej kategorii pociąga

¹³ Tamże, s. 109.

¹⁴ Tamże, s. 110.

za sobą zmianę innych głosów, które pozostają z nią w relacjach”¹⁵. To z kolei może zachwiać podstawowymi kanonami rządzącymi instytucjami edukacyjnymi, to znaczy obowiązkami grzecznościowymi ucznia wobec nauczyciela. Co więcej, zdaniem Marcjanik¹⁶, „nauczyciel – z racji pełnienia ważnej funkcji dydaktycznej i wychowawczej – wymaga okazywania mu większego szacunku niż nieznanemu osobie”. Podsumowując powyższe spostrzeżenia, można pokusić się więc o postawienie hipotezy twierdzącej, iż sposób prowadzenia zajęć, rozumiany jako świadoma decyzja dotycząca stosowanego stylu nauczania, a co za tym idzie – rodzaju produkowanego dyskursu (stopnia mocnej ramy i klasyfikacji wewnętrznej i zewnętrznej) – pociąga za sobą zmiany ustalonych stosunków społecznych, co z kolei przekłada się na występowanie (bądź zanik) zachowań grzecznościowych. Psychospołecznym wydzźwiękiem takiej sytuacji może okazać się dalsze odczuwanie przez nauczyciela swoistej presji, konfliktu między tym, czego chce on sam, a tym, czego oczekują od niego jego studenci. W kontekście grzeczności językowej można to rozumieć jako zanik form oczekiwanych przez nauczycieli, swoiste „skrócenie dystansu”, czy wręcz atak na „twarz” wykładowcy.

Osobowość nauczyciela a relacje dialogiczne

Jak przedstawiono to w poprzedniej części artykułu, istnieje duża zależność pomiędzy użyciem języka, procesami poznawczymi oraz interakcjami w ich społeczno-kulturowych kontekstach¹⁷. Kolejnym czynnikiem istotnie wpływającym na pojawienie się relacji dialogicznych ze studentami jest osobowość nauczyciela. Podążając za podziałem dokonany przez Eysenka¹⁸, wyróżniamy cztery podstawowe typy osobowości: flegmatyków i sangwiników (reprezentujących stabilność emocjonalną), oraz melancholików i choleryków (bliskich braku stabilności emocjonalnej i neurotyczności). Wymienione rodzaje osobowości różnią się poziomem introwertyczności (do której mają skłonność melancholicy i flegmatycy) i ekstrawertyzmem (sangwinicy i cholerycy), trudno tu jednak jednoznacznie stwierdzić, które z wymienionych cech bardziej predysponują do chęci ustanowienia relacji dialogicznych ze studentami.

Analizując cechy typowe dla tych stylów osobowości może się jednak wydawać, iż to właśnie nauczyciel sangwinik będzie najbardziej skłonny do nawiązania takich relacji. Z natury towarzyski, rozmowny, przystępny, zaangażowany i żywo reagujący, posiada cechy, które są z reguły lubiane i oczekiwane przez młode pokolenie. Z kolei podchodzący z dystansem choleryk, często zmieniający nastrój, pełen niepokoju, nastawiony raczej pesymistycznie i mało towarzyski, nie wydaje się stanowić „książkowego” przykładu osoby chcącej nawiązać bliższą więź ze swoimi uczniami. Fontana¹⁹ również nie jest w pełni zgodny co do tego, w jakim stopniu poziom introwertyczności/ekstrawertyzmu wpływa na sukces w nauczaniu. Zdaniem autora zdrowy rozsądek podpowiada, iż ekstremalny ekstrawertyzm nauczyciela nie pozwoli mu na osiągnięcie pełnej efektywności w klasie ze względu na wywierane na niego ograniczenia społeczne. Istotne jest tu również powiązanie pomiędzy typem osobowości uczniów a ich nauczycielem – osoby podobne charakterologicznie potrafią

¹⁵ Tamże.

¹⁶ M. Marcjanik, *Mówimy uprzejmie*, Warszawa 2009, s. 27.

¹⁷ Por. T.A. van Dijk, *Badanie nad dyskursem*, [w:] T.A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001, s. 42.

¹⁸ H. Eysenck, *The biological basis of personality*, New Jersey 1967.

¹⁹ D. Fontana, *Psychology...*, s. 386.

wypracować lepszą niż porozumienia i osiągnąć znacznie więcej w procesie uczenia i nauczania. Podsumowaniem wcześniejszych obserwacji dotyczących wpływu osobowości nauczyciela na jego umiejętność zachowań społeczno-edukacyjnych może być opinia przedstawiona przez Szumana²⁰, twierdzącego, iż osobowość dobrego nauczyciela to wypadkowa dwóch elementów – tego, co nauczyciel posiada i ma do rozdania, oraz tego, w jaki sposób to robi i jak oddziałuje na innych. Wincenty Okoń dodaje ponadto iż „bogata osobowość, dojrzały charakter, wielka wiedza i piękna dusza nie stanowią jeszcze talentu, podobnie jak umiejętność oddziaływania, zdolności agitacyjne lub kontaktowość. Dopiero harmonijne współwystępowanie wszystkich elementów warunkuje pełną osobowość nauczyciela”²¹.

Relacje dialogiczne a założenia grzeczności językowej

Wśród wielu kompetencji niezbędnych do uprawiania zawodu nauczyciela, w świetle tematu tego artykułu na plan pierwszy wysuwa się kompetencja komunikacyjna. Kompetencja ta zawiera w sobie nie tylko wiedzę z zakresu teorii komunikacji i procesu komunikowania, ale również praktyczną umiejętność spójnego i logicznego formowania i odbierania komunikatu. Celem naszej komunikacji jest zaistnienie więc sprzężenia zwrotnego i interakcji²². W. Strykowski²³ zwraca tu również uwagę na jeszcze jeden aspekt tej kompetencji: „Aby docenić wagę kompetencji komunikacyjnych, trzeba uświadomić sobie, że wszystko to, co mówimy, pokazujemy, a także robimy, a więc każde nasze zachowanie jest formą komunikatu. Komunikat zawiera bowiem treść i określa charakter relacji między osobami porozumiewającymi się. Istotne jest nie tylko to, co zostało zakomunikowane, ale także w jaki sposób zostało to uczynione”. Na sposób naszej komunikacji wpływają więc wszelkie informacje i sygnały wyrażone werbalnie i niewerbalnie, a efektem dobrej komunikacji jest kontakt. Analizując relację pomiędzy tym właśnie rodzajem kontaktu, stylem nauczania i osobowością nauczyciela, zastanowić się należy nad grzecznością, gdyż sytuuje się ona „nie na poziomie zawartości informacyjnej wypowiedzi, lecz na poziomie stosunków międzyludzkich, relacji interpersonalnej, którą należy ustanowić i przeprowadzić”²⁴. Brak zachowań grzecznościowych może wywoływać rozdrażnienie, swoisty atak na „twarz”²⁵ rozmówcy, czy wręcz całkowitą utratę kontroli – nauczyciele często poświęcają dużo uwagi i własnego wysiłku, aby swe nerwy trzymać na wodzy. W kontaktach na poziomie akademickim wykładowców często denerwuje zbyt ich zdaniem poufały sposób zwracania się do nich (zwłaszcza w kontaktach e-mailowych)²⁶, bez poszanowania zasad rządzących użyciem zwrotów adresatywnych, niedbały język, swoiste „wymuszanie” pewnych zachowań – dodatkowe odpytanie, przedłużanie terminów oddania prac, zmniejszenie wymagań zaliczenia itp., itd. Dziwi powszechnie stosowany przez

²⁰ Cyt. za: M. Sikorski, *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, Gdynia 2006, s. 16, http://www.amw.gdynia.pl/library/File/ZeszytyNaukowe/2006/Sikorski_M.pdf [dostęp: 22.04.2014].

²¹ Cyt. za: W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, s. 16, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf> [dostęp: 23.04.2014].

²² Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994.

²³ W. Strykowski, *Kompetencje...*

²⁴ M. Kita, *Językowe rytuały grzecznościowe*, Katowice 2005, s. 126.

²⁵ E. Bogdanowska-Jakubowska, *Face. An Interdisciplinary Perspective*, Katowice 2010.

²⁶ Por.: J. Wrycza-Bekier, *Witam, Dzień dobry czy Szanowny Panie Profesorze? Etykieta w e-mailowej korespondencji studentów z wykładowcą*, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/5121> [dostęp: 23.04.2014]. Autorka przeanalizowała ponad 150 emaili otrzymanych od studentów pod kątem dostosowania się ich treści i formy (zwłaszcza nagłówki i drażliwa forma „witam”) do zasad grzeczności językowej.

studentów język, w którym prawie nie występują formy asekuracyjne i dystansujące (tzw. *hedges and mitigations*). Odbiorca takich maili niejednokrotnie zaczyna się więc zastanawiać, czy własny sposób nauczania, ciągle powtarzana i propagowana obecnie, prawie „konieczność” nawiązania relacji dialogicznych ze studentami nie przynosi również innych konsekwencji. Jedną z nich może być więc zatracenie pewnych form dyktowanych przez zasady dobrego wychowania i tzw. kultury języka. Spowodowane one mogą być mylnym odczytaniem zachowania nauczyciela chcącego pogłębiać relacje dialogiczne – zachęcającego do wyrażania swych opinii (nawet negatywnych), traktującego swych studentów jako równoprawnych partnerów, żartującego z nimi, chcącego nawiązać dialog i prawdziwą interakcję. Często więc ta dobra chęć skutkuje pojawieniem się zachowań zbyt może bezpośrednich i nieeleganckich, do których nasi studenci wydają się mieć prawo w obliczu faktu, iż nasza maniera edukacyjna, a więc także styl nauczania i dyskurs, którym się posługujemy, do tego ich przyzwyczaiła.

Zupełnie odmienny punkt widzenia wyłania się z artykułu Pawła Hostyńskiego²⁷, w którym pisze on, iż „badania nad jakością kształcenia akademickiego pokazują, że jakość relacji oraz interakcji N – S pozostawia wiele do życzenia: Studenci podkreślają potrzebę częstszego bezpośredniego kontaktu z nauczającym oraz negatywnie oceniają takie zachowania nauczycieli akademickich, jak demonstrowanie wyższości, bezosobowy, pozbawiony indywidualizowania, względnie lekceważący stosunek do studiujących oraz uprzedzenia. Niezwykle istotna wydaje się zatem dbałość o kształtowanie właściwych kontaktów interpersonalnych N – S oraz tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się poprzez budowanie wiary we własne możliwości, autentyzm i wyrażanie siebie w atmosferze szacunku i akceptacji”. Co więcej, autor powołuje się również na inne badania i obserwacje dokonane przez C.R. Rogersa, z których jasno wynika, iż tylko dzięki ustanowieniu tzw. relacji wspomagającej i przyjmowaniu odpowiednich postaw i zachowań można dążyć do optymalizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych. Nauczyciel jednak i tutaj pełen jest obaw o to, czy ustalona relacja nie będzie miała konsekwencji negatywnych:

Czy mogę sobie pozwolić na doświadczanie pozytywnego nastawienia wobec drugiej osoby - ciepła, troski, sympatii, zainteresowania, szacunku? To niełatwe (...). Obawiamy się, że jeżeli pozwolimy sobie swobodnie przeżywać te pozytywne uczucia (...), zostaniemy przez nie usidleni (...) będziemy wykorzystywani lub się rozczarujemy. W odpowiedzi staramy się tworzyć dystans między nami i innymi – wywyższamy się, stosujemy «podejście zawodowe», relację pozbawioną elementów osobistych²⁸.

O podobnych strategiach asekuracyjnych i maskujących podmiotowość pojawiających się w języku nauczycieli akademickich pisze również Andrzej Łyda²⁹. Celem tych konwersacyjnych strategii osłonowych jest więc jak największe zdystansowanie się od swego audytorium i zatajenie „dialogowości wypowiedzi”.

Podsumowanie

Jak wynika z przedstawionych poprzednio opinii, nauczyciele akademicy wydają się pełni sprzeczności pomiędzy chęcią ustalenia relacji dialogicznych ze swymi studentami a zachowaniem dystansu. Osiągnięciu tego ostatniego sprzyja stosowanie różnorodnych konwersacyj-

²⁷ P. Hostyński, *Koncepcja relacji wspomagającej C.R. Rogersa jako inspiracja dla glottodydaktyki na kierunkach neofilologicznych. O roli nauczyciela akademickiego i technikach ludycznych*, „Homo Ludens” 2009, nr 1, s. 85-101.

²⁸ C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 82. Por. P. Hostyński, *Koncepcja...*, s. 88.

²⁹ A. Łyda, *O Strategiach asekuracyjnych w dyskursie akademickim: na przykładzie pewnej relacji retorycznej*, <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/lyda.pdf> [dostęp: 14.04.2014].

nych strategii asekuracyjnych, formalnego języka, często również poważnego i wyszukanego, eleganckiego sposobu ubierania się (mocna klasyfikacja i rama zewnętrzna), stosowanie „podejścia zawodowego”, czy wręcz zachowania wywyższającego i „relacji pozbawionych elementów osobistych” – wszystko po to, aby „odgrodzić” się od swych studentów, stworzyć mur pomiędzy „nami” a „nimi”. Z drugiej jednak strony ich osobowość, chęć sprawiedliwego traktowania i przyjmowanie demokratycznego stylu nauczania, a także praktycznie niemożliwe do uniknięcia zaangażowanie społeczne, swoista „presja czasów, w których żyjemy”, bardzo mocno wpływa i determinuje relacje nauczycieli akademickich ze studentami. Co więcej, cytowany tu wcześniej artykuł Joanny Wryczy-Bekier nie pozostawia złudzeń co do przyszłości tychże relacji – autorka jest przekonana, iż „postępująca tendencja do zmniejszania dystansu raczej się pogłębi, nie zatrzyma, a już na pewno nie odwróci”³⁰. W tym więc przypadku nawiązanie dialogicznych relacji ze studentami okazać się może jedynym możliwym rozwiązaniem.

Bibliografia

- Bernstein B., *A Sociolinguistic Approach to Socialization: with Some reference to Educability*, [w:] F. Williams (red.), *Language and Poverty: Perspectives on a Theme*, Murkham Pub., Chicago 1970.
- Bielecka-Prus J., *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010.
- Bogdanowska-Jakubowska E., *Face. An Interdisciplinary Perspective*, Katowice 2010.
- Dijk van, T.A., *Badanie nad dyskursem*, [w:] T.A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001.
- Eysenck H.J., *The biological basis of personality*, New Jersey 1967.
- Fontana D., *Psychology for Teachers*, New York 1995.
- Grasha A., *Teaching with Style*, San Bernadino 2002.
- Hostyński P., *Koncepcja relacji wspomagającej C.R. Rogersa jako inspiracja dla glottodydaktyki na kierunkach neofilologicznych. O roli nauczyciela akademickiego i technikach ludycznych*, „Homo Ludens” 2009, nr 1.
- Kita M., *Językowe rytuały grzecznościowe*, Katowice 2005.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 1999.
- A. Łyda, *O strategiach asekuracyjnych w dyskursie akademickim: na przykładzie pewnej relacji retorycznej* <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/lyda.pdf> [dostęp: 14.04.2014].
- Wrycza-Bekier J., *Witam, Dzień dobry czy Szanowny Panie Profesorze? Etykieta w e-mailowej korespondencji studentów z wykładowcą*, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/5121> [dostęp: 23.04.2014].
- Słownik języka polskiego, www.sjp.pl
- Marcjanik M., *Mówimy uprzejmie*, Warszawa 2009.
- Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994.
- Sikorski M., *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, Gdynia 2006, http://www.amw.gdynia.pl/library/File/ZeszytyNaukowe/2006/Sikorski_M.pdf [dostęp: 22.04.2014].
- Stewart J., Thomas M., *Sluchania dialogiczne: lepienie wzajemnych znaczeń*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów*, Warszawa 2008.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf> [dostęp: 23.04.2014].
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2006.
- Załaźnińska A., *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków 2006.

³⁰ J. Wrycza-Bekier, *Witam, Dzień dobry ...*

Dialogiczność relacji ze studentami a założenia grzeczności językowej

Streszczenie

Artykuł przedstawia założenia relacji dialogicznych ze studentami i ich możliwe konsekwencje pojawiające się w obszarze grzeczności językowej. Część pierwsza definiuje pojęcie dialogu i komunikacji dialogicznej rozumianej jako nawiązanie dobrych relacji, interakcja, wzajemny szacunek i równe traktowanie. Przedstawia również koncepcje związane ze społecznym kontekstem komunikowania (Bernstein) i naturą dyskursu akademickiego. Kolejne fragmenty artykułu poświęcone są wpływowi osobowości nauczyciela i preferowanych stylów nauczania na możliwość występowania relacji dialogicznych. Ostatnia część porusza zagadnienia związane z grzecznością językową, a także ze strategiami stosowanymi przez nauczycieli pragnących zachować większy dystans wobec swoich studentów.

Słowa kluczowe: dialog, relacje dialogiczne, dyskurs, grzeczność językowa

Dialogic relationship with students and the principles of politeness

Summary

The article demonstrates some major assumptions connected with the concept of dialogic relationship with students and its possible consequences in the sphere of politeness. The paper begins with brief presentation of both – a dialogue, its origin and meaning and the concept of dialogic relations. The article analyses various factors contributing to this kind of relation (such as the concept of social code frame and classification created by Basil Bernstein, teacher personality type and style of teaching) together with the influence they might have on the level of politeness exhibited in the language and behavior of the students. The final part discusses various strategies (such as hedges and mitigations) implemented by teachers willing to keep larger distance from their students.

Key words: dialogue, dialogic relationship, discourse, politeness