

## Kształcenie online w perspektywie pragmalingwistycznej (przykład dydaktyki uniwersyteckiej w modelu synchronicznym)

On-line Learning from a Pragmalinguistic Perspective  
(the Case of University Didactics in the Synchronous Model)

**Abstract:** By referring to complex and multi-component relationships governing the communication situation, Monika Grzelka updates the existing knowledge on the subject in relation to the new context of remote learning, which has undergone rapid dissemination. The complex tools provided by the linguistic pragmatics are helpful in describing a new educational event that makes necessary the presentation of two key frames of reference: a real situation in which each participant in the meeting is immersed and a virtual context common to all the participants. Grzelka argues that both these dimensions determine each other (and create a hybrid situation). She also points out that the conditions of remote learning make necessary the verification and updating of the mechanisms of influence used during a face-to-face communication event (e.g. taking the floor, maintaining eye contact, signalling emotions).

**Key words:** pragmalinguistics, the communication situation, the efficacy of communication, online/remote learning

**Abstrakt:** Autorka, przywołując skomplikowane, wieloskładnikowe zależności rządzące sytuacją komunikacyjną, aktualizuje wiedzę na ten temat w odniesieniu do nowego, błyskawicznie upowszechnionego kontekstu kształcenia zdalnego. Złożoność narzędzi, udostępnionych przez pragmatykę językową, umożliwia opis nowego zdarzenia dydaktycznego, uruchamiającego konieczność przedstawienia dwóch kluczowych odniesień: realnej sytuacji, w którą zanurzony jest każdy uczestnik spotkania, oraz wspólnego dla wszystkich uczestników kontekstu wirtualnego. Autorka dowodzi, że oba wymiary wzajemnie się warunkują, wskazuje jednocześnie, że opisywane mechanizmy oddziaływania podczas zdarzenia komunikacyjnego twarzą w twarz (np. zabieranie głosu, podtrzymywanie kontaktu wzrokowego, sygnalizowanie emocji) wymagają weryfikacji, aktualizacji w warunkach zdalności.

**Słowa kluczowe:** pragmalingwistyka, sytuacja komunikacyjna, skuteczność komunikacyjna, nauczanie zdalne (online)

W artykule chciałabym odnieść się z perspektywy pragmalingwistycznej do zagadnień kształcenia synchronicznego, a więc odbywającego się w tym samym dla wszystkich uczestników komunikacji czasie. Interesującym mnie zagadnieniem jest kształt sytuacji dydaktycznej w trakcie zajęć akademickich, której główną cechą jest hybrydowość wynikająca z niejednorodności przestrzeni oraz wymuszonej organizacji czasu. Heterogeniczność miejsca i homogeniczność czasu są czynnikami rzutującymi na rozmaite składniki i aspekty sytuacji komunikacyjnej, która jest w tym tekście pojęciem kluczowym. Całość moich rozważań do-

tyczy kształcenia obligatoryjnego, głównego, a nie komplementarnego, traktowanego jako dodatek do dydaktyki tradycyjnej; innymi słowy ciekawi mnie sytuacja na zajęciach online prowadzonych synchronicznie (w systemie telekonferencyjnym), będących jedyną formą kształcenia w trakcie trwającej od marca 2020 roku pandemii koronawirusa. Podstawowy cel, jaki zakładam, to dowieść, że na takich zajęciach<sup>1</sup> nie sprawdza się proste wdrożenie rozwiązań praktykowanych „na żywo”. Zajęcia tego typu wymagają, poza kompetencjami cyfrowymi, również zastosowania nowych metod i zmiany myślenia o procesie dydaktycznym<sup>2</sup>.

## 1. Sytuacja komunikacyjna

Kategoria sytuacji komunikacyjnej jest jednym z podstawowych terminów pragmatyki, której narzędzia pozwalają oddać nie tylko zasadniczy kształt zdarzenia komunikacyjnego, ale także ukazać wiele jego niuansów. Z zakresu pragmatyki językowej pochodzą powszechnie używane także w innych metodach badania języka i komunikacji pojęcia, jak choćby: interakcja, (współ)działanie, użycie, relacje, rozumienie, wnioskowanie, kontekst i okoliczności, wiedza dyskursywna i sytuacyjna, illokucja, grzeczność, akt mowy, dyskurs etc. Relacje w obrębie tej dyscypliny odnoszą się do pohumboldtowskiego bardzo szerokiego powiązania języka i rzeczywistości, i obejmują zależności pomiędzy znakiem a interpretatorem, czyli odnoszą się do użytkownika języka. Można je jednak – w duchu integrowania wielu różnych definicji dyscypliny<sup>3</sup> – zestawić w następujące pary: cel a narzędzia, mówienie a kontekst, strategię i zasady a gramatyka, działanie a skutek, użycie (wykonanie) a kompetencja, odkodowanie a inferencja. Rozpoznanie tych stosunków pomaga poszukiwać odpowiedzi na – tylko z pozoru błahe – pytanie o to, jak ludzie się ze sobą skutecznie komunikują.

Skomplikowanie komunikacji międzyludzkiej wynika z kilku aspektów – przede wszystkim z odrębności komunikujących się podmiotów: różnych wrażliwości, wiedzy, doświadczeń, przekonań, założeń, standardów, słowników, kompetencji<sup>4</sup> etc. Wszystko to, co służy

---

<sup>1</sup> Można je określić neologizmem *e-zajęcia*, współtworzą je *e-nauczyciel* (BARABASZ, 2016: 35–50) i *e-studenci*.

<sup>2</sup> Zagadnienia nauczania online obrosły wieloma opracowaniami, w których autorzy wybierają do opisu sytuacje dydaktyczne odnoszone do rozmaitych aspektów zdarzenia komunikacyjnego w formie nietradycyjnej, poza salą wykładową czy klasą; por. MOKWA-TARNOWSKA, 2015; MACHALSKA, 2019; SIEMIENIECKA, SIEMIENIECKI, 2019; WIERZBICKA, 2019.

<sup>3</sup> Por. np. „Jeżeli w rozważaniach występują wyraźne odwołania do mówiącego lub, ogólniej, do użytkowników języka, to rozważania zaliczamy do obszaru pragmatyki” (CARNAP, 2007: 17) lub: „[...] pragmatyka obejmuje badania nad językiem prowadzone z perspektywy funkcjonalnej, to znaczy – próbuje wyjaśnić aspekty struktury językowej przez odniesienie do pozajęzykowych przyczyn i uwarunkowań” (LEVINSON, 2010: 8), bądź definicję Josepha Jacoba Katza: „Objasniają one [teorie pragmatyczne – M.G.] rozumowanie nadawcy i odbiorców, które w określonym kontekście pozwala przyporządkować sąd zdaniu egzemplarzowi. Pod tym względem teoria pragmatyczna wchodzi w skład wykonania” (cyt. za: LEVINSON, 2010: 9).

<sup>4</sup> Wobec tego wyliczenia nie dziwi stwierdzenie „Communication is a risky business” [pol. ‘Komunikacja to ryzykowna sprawa’] Diane Blakemore, która w studium *Understanding Utterances* ana-

scalaniu, wyrównywaniu, korygowaniu, ujednocnianiu wymienionych płaszczyzn podlega badaniom pragmatycznym<sup>5</sup>. Sposoby dochodzenia do jednomyślności, opisywane w ramach pragmatyki językowej, wskazują na optymalne wyzyskanie możliwości języka oraz jego funkcjonowania w danej sytuacji, a zatem pozwalają przedstawić mechanizmy fortunności. Skuteczność komunikacyjna jest bowiem tym aspektem porozumiewania się, który decyduje o jakości mówienia i jego oddziaływaniu na odbiorcę i innych uczestników procesów komunikowania się, decyduje przecież o doborze środków wyrażania się, o wyborze formy wypowiedzi i jej organizacji oraz przebiegu samego zdarzenia komunikacyjnego.

Kategoria sytuacji komunikacyjnej jest ustalona w pragmatyngwistyce – w polskiej tradycji najbardziej rozpowszechnionym i szczególnie cenionym ujęciem jest propozycja Krystyny Pisarkowej, która wydzieliła trzy grupy składników: fizyczne (czas, miejsce, fizyczne parametry uczestników komunikacji – ich wygląd, strój etc.), społeczne (parametry socjalne uczestników komunikacji – wykształcenie, światopogląd, pochodzenie, przynależność do grup, partycypacje w kulturze etc.) i merytoryczne (temat komunikowania) (PISARKOWA, 1978)<sup>6</sup>. Komponentami obligatoryjnymi sytuacji komunikacyjnej są zatem nadawca (nadawcy) i odbiorca (odbiorcy) porozumiewający się w określonej czasoprzestrzeni na dany temat. Odnotowanie podobieństw i różnic pomiędzy poszczególnymi elementami w tym układzie sprzyja ustaleniu rozmaitych typologii i podziałów. Sytuacje są więc oficjalne i nieoficjalne (kryterium oparte na analizie relacji i rang komunikujących się osób), intymne/prywatne i społeczne (uwzględnia się tu wpływ jednostki na podejmowane działania), zogniskowane i niezogniskowane (czynnik współpracy przy utrzymaniu interakcji w przypadku wielu uczestników interakcji), bezpośrednie (twarzą w twarz) i pośrednie (decydujący jest typ kontaktu pomiędzy nadawcą i odbiorcą) etc. Sytuacje komunikacyjne stają się podstawą do wyróżnienia pewnych stałych lub bardzo podobnych do siebie modeli porozumiewania się, tzw. scenariuszy komunikacyjnych<sup>7</sup> (GRABIAS, 1997: 256), według których przebiega proces kontekstowej interpretacji wypowiedzi. Co bowiem koniecznie należy podkreślić – ustalając wzajemne relacje pomiędzy komunikującymi się ludźmi a ich wypowiedziami – pragmatyka

---

lizuje wypowiedzi w kontekście teorii relewancji Dana Sperbera i Deirdre Wilson (por. BLACKMORE, 1992: 21).

<sup>5</sup> Oczywiście wymienione zagadnienia nie należą tylko do obszaru badań pragmatycznych, ale dzielone są z innymi dyscyplinami, np. psycholingwistyką, socjolingwistyką czy kognitywistyką.

<sup>6</sup> Sytuację komunikacyjną z różnych perspektyw naświetlają badacze w tomie *Sytuacja komunikacyjna i jej parametry* (SAWICKA, red., 2010). Tu por. np. teksty Aleksego Awdiejewa, Grażyny Habrajskiej, Grażyny Sawickiej, Wiesława Czechowskiego, Agaty Małyski etc.

<sup>7</sup> Stanisław Grabias wydziela trzy takie modelowe sytuacje komunikacyjne, dla których czynnikiem kategoryzacyjnym był stopień powtarzalności procesu komunikacji (GRABIAS, 1997: 256). Są to sytuacje rytualizowane, w których możliwe jest ich pełne odtworzenie, rekonstrukcja przebiegu zawsze wygląda tak samo, przewidywalność jest całkowita, sytuacje te są kontrolowane przez instytucje, które nadzorują ich przebieg, odnoszą się do pojęcia *rytuału* (a zwłaszcza tej części jego znaczenia: 'odpowiednio uwzorowane zachowanie' (ROTHENBUHLER, 2003: 45)). Dalej autor prezentuje sytuacje potoczne o względnie dużej przewidywalności, przebiegające według schematów regulowanych samoistnie, w trakcie praktyki komunikacyjnej, dla których kluczowe znaczenie mają zmienne warunki życiowe. Trzecią grupą sytuacji są te o scenariuszach zupełnie wyjątkowych – sytuacje okazjonalne. Ich przebieg ustalany jest doraźnie, tymczasowo i podporządkowany jest danej chwili.

korzysta – poza oczywistymi odkodowaniami (znak-słownik) – z wnioskowania inferencyjnego, czyli wnioskowania na podstawie informacji pozajęzykowych. Metoda tego typu odczytywania znaczeń opiera się na założeniu, że każda wypowiedź (akt mowy) stwarza domniemanie optymalnego znaczenia, w myśl którego intencje nadawcy są możliwe do odtworzenia w odpowiednim kontekście. Jeśli skutki wypowiedzi mają charakter kontekstowy, wtedy odbiorca zwolniony jest z poszukiwania innych sensów<sup>8</sup>.

Prowadzi to prostą drogą do skuteczności komunikacyjnej i jej głównego postulatu, czyli formułowania wypowiedzi w sposób możliwie najbardziej adekwatny do sytuacji, do okoliczności i do odbiorcy – wysiłek leży po stronie nadawcy, który powinien tworzyć wypowiedzi łatwe do odczytania, by uniknąć ryzyka nieporozumienia. Odbiorca nie może być jednak zwolniony z wkładu w komunikację, jego aktywna postawa (np. w postaci sygnałów niewerbalnych, dopytywania czy parafraz) i zaangażowanie mają wspomagać budowanie porozumienia. Ich wspólnym zadaniem jest takie korzystanie ze znaczeń konwencjonalnych i wskazówek kontekstowych, by – kooperując – doprowadzić do wypracowania końcowego wniosku o sensie komunikatu.

Należy także podkreślić, że powtarzalne zdarzenia komunikacyjne przyczyniają się do tworzenia nie tylko rytuałów, ale także gatunków mowy. Gatunki można wówczas definiować jako skróconą sytuację komunikacyjną. Stają się one „globalnymi wzorcami wydarzeń i stanów w uporządkowanej w określony sposób kolejności i połączonych bliskością czasową i przyczynowością” (BEAUGRANDE, DRESSLER, 1990: 127; por. też: BONIECKA, 1999; WITOSZ, 2003). Te wzorce odnoszone są zarówno do samych procesów tekstotwórczych, jak i rozmaitych praktyk dyskursywnych. Praktycznojęzykowy wymiar gatunku wiąże się z konkretnymi oczekiwaniami nadawców i odbiorców wobec kształtu wypowiedzi:

Gatunki mowy organizują wypowiedź prawie w tym samym stopniu, co formy gramatyczne (syntaktyczne). Uczymy się nadawać naszym wypowiedziom formę gatunkową, a słysząc cudzą mowę, już od pierwszych słów identyfikujemy jej gatunek, odgadujemy właściwy jej rozmiar [...], określoną budowę kompozycyjną, przewidujemy koniec. Innymi słowy – od początku wyczuwamy językową całość, która potem, w procesie mowy, tylko się precyzuje.

BACHTIN, 1986: 374.

We wzorcu gatunkowym uwzględnia się wymiar ekstralingwistyczny oparty na kategoriach należących do sytuacji komunikacyjnej: kompetencje uczestników, ich wiedza, przekonania, doświadczenia, postawy, intencje wypowiedzi, kontekst. Czynniki sytuacyjne wpływają zatem na realizację gatunkowe, podpowiadając użytkownikom języka, jaka forma wypowiedzi byłaby najbardziej adekwatna, czyli najbardziej udana w konkretnych praktycznych zastosowaniach.

---

<sup>8</sup> Por. „Ludzkie procesy kognitywne są ukierunkowane na osiągnięcie największego możliwego efektu poznawczego przy najmniejszym możliwym wysiłku intelektualnym” (SPERBER, WILSON, 2011: VII).

## 2. Sytuacja dydaktyczna

Każda sytuacja komunikacyjna, każdy akt porozumiewania się ma charakter jednostkowy i niepowtarzalny. Fenomen ten wymaga więc kategoryzacji poprzez zebranie poszczególnych egzemplarzy w zbiór podobnych, co skutkuje wydzieleniem typów uwzględniających różne aspekty. Edukacja uniwersytecka jest domeną komunikacji oficjalnej, bezpośredniej i zwykle zogniskowanej wokół grupy (choć występują w niej formy oparte na kontakcie osobistym, zindywidualizowanym, np. w trakcie konsultacji czy zadań projektowych). W czasie tych zdarzeń komunikacyjnych operuje się polszczyzną staranną, kodem trudnym, specjalistycznym, abstrakcyjnym, w humanistyce występuje często słownictwo erudycyjne, książkowe (Nocoń, 2013). Język akademickiego dyskursu edukacyjnego jest uzależniony od innych przekazów, cechuje go bardzo wysoki stopień transtekstualności<sup>9</sup>, która obejmuje wiele relacji międzytekstowych, decydując o jego palimpsestowości (Genette, 1992). Teksty urzeczywistniają się więc w innych tekstach (przycięcie, aluzja), okalają inne teksty (wstęp, posłowie, bibliografia), komentują same siebie i siebie wzajemnie (recenzja, omówienie, streszczenie), ukazują zależności pomiędzy pretekstami i tekstami wtórnymi (hipertekst, hipotekst), wreszcie odsyłają do reguł gatunkowych czy stylistycznych (obecność określonych schematów, motywów czy poetyk w innych formach).

Ponadto ważnym elementem kodu dydaktycznego są ilustracje, przykłady, ciągi wyliczeń, ćwiczenia czy prawki. Język dydaktyki pozostaje silnie zretoryzowany na poziomie zarówno treści, jak i formy podawczej. Wywód jest logiczny, narracja poddana różnym zabiegom formotwórczym (kolekcje pytań, organizacja tekstu mówionego w punktach, metakomunikacyjność, zespolenie toku mówienia z materiałami wspomagającymi – kserokopie, zestawy zadań, prezentacje lub nagrania etc.). Sposób przedstawiania zagadnień naukowych coraz częściej odchodzi od wykładu, a zbliża się do atrakcyjnego opowiadania, obfituje w dopowiedzenia, dygresje, nawroty, powtórzenia. Opiera się na mniej lub bardziej finezyjnej grze z odbiorcą, wprowadzając cały proces dydaktyczny w rytm atrakcyjnych figur, nieszablonowych ujęć, nieoczywistych punktów wyjścia i zaskakujących punktów dojścia. W tym kontekście ważne jest rozróżnienie na wykłady i ćwiczenia/konwersatoria/laboratoria, czyli na formy monologowe i formy silnie interaktywne, zdialogizowane, dyskursywne, konfrontatywne.

Sytuacja komunikacyjna w nauczaniu akademickim wiąże się ze ścisłym i stałym podziałem ról nadawczo-odbiorczych oraz asymetrycznością ról przyporządkowanych do zadań ustalonych dla tego procesu. Podział ten obejmuje w najogólniejszym modelu – archetypowe role nauczyciela (eksperta, specjalisty) i role ucznia (studenta, adepta) (por. Rypel, 2017). Jak piszą Aldona Skudrzyk i Jacek Warchala: „[...] dyskurs edukacyjny może być widziany w szerokiej społecznej i kognitywnej perspektywie jako każda forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza” (Skudrzyk, Warchala, 2008: 275). W efekcie w sytuacji dydaktycznej przeważa perswazja nakłaniająca (sterujące akty

<sup>9</sup> Termin Gérard’a Genette’a, który wydzielił w jego ramach pięć typów relacji: intertekstualność, paratekstualność, metatekstualność, hipertekstualność, architekstualność. Umożliwiają one opis i interpretację wielu zjawisk tekstowych. Koncepcja ta jest bardzo szeroko komentowana w literaturoznawstwie, ale jednocześnie stanowi też podstawę licznych badań z zakresu tekstologii.

mowy), tendencja do przekształceń specjalistycznego, silnie sterminologizowanego wywodu źródłowego w przystępniejszy i bardziej zrozumiały (swoista translacja) oraz operowanie środkami metakomunikatywnymi (organizacja sytuacji, kontrola i korekty jej przebiegu, panowanie nad scenariuszem i czasem). Gdy rozważy się powtarzalność w obrębie danych form kształcenia uniwersyteckiego, można zauważyć wyraźne ciążenie ku sytuacjom rytualizowanym – widać to zwłaszcza w trakcie wykładów i zajęć o silnie skonwencjonalizowanych scenariuszach (np. zajęcia laboratoryjne organizowane zgodnie z modelem rozpisany w skryptach, których znajomość jest wymagana).

Istotnymi wykładnikami nauczania akademickiego są także działania związane z misją uniwersytetu: kształtowanie umiejętności identyfikowania i analizowania rozmaitych dyskursów, formowanie postaw zachęcających do uczestnictwa w tych dyskursach. Ważne zatem stają się metody, teorie, zróżnicowane stanowiska ukazujące wielowymiarowość świata, jego heterogeniczność i skomplikowanie. Dlatego istotne okazało się utrzymanie ciągłości kształcenia w czasie, kiedy zamknięto uczelnie i zawieszono prowadzenie wszelkich zajęć w tradycyjnej postaci – w salach wykładowych, w laboratoriach czy bibliotekach (por. BOURDIEU, PASSERON, 1990; GAJDA, 2001; DUDZIKOWA, KNASIECKA-FALBIERSKA, red., 2013). Tę ciągłość zapewniło nauczanie online, które dotychczas stanowiło margines, i to bardzo wąski.

### 3. Sytuacja pandemiczna (marzec 2020 – marzec 2021)

Niepewność, chwiejne poczucie bezpieczeństwa (a raczej poczucie zagrożenia), podważone reguły społecznego funkcjonowania nadają czasom pandemii szczególny rys, rewidują systemy wartości i systemy regulujące życie wspólnotowe (MARODY, 1991; GORZKO, 2000; GOFFMAN, 2011). Szczególną uwagę skierowano na wszystkie okoliczności, w których ludzie licznie się gromadzą, przebywają z sobą w bezpośrednim kontakcie dłuższy czas oraz wchodzi w bliską relację twarzą w twarz. To zupełnie nowa sytuacja, w której to, co wydawałoby się elementarne dla człowieka – kontakt z drugim, stało się źródłem strachu i ryzyka. Dość szybko zdiagnozowano, że bezpośrednie relacje międzyludzkie, naturalne interakcje stwarzają ogromne zagrożenie dla zdrowia i życia wielu osób. Dodatkowym czynnikiem zwiększającym poczucie iluzoryczności była (a właściwie ciągle jest) świadomość fiaska myślenia prospektywnego; bezspornie okazało się, że przyszłości nie można zaplanować, niepewność trwa i nie można przewidzieć jej końca<sup>10</sup>.

Poczucie bezpieczeństwa kształtuje dualny system napięć pomiędzy działaniem jednostki a działaniem systemu społecznego. Kiedy człowiek ma poczucie bezpieczeństwa, czuje się – jak pisała Mirosława Marody – zakorzeniony w systemie społecznym (porządku społecznym), może więc oswajać rzeczywistość przez ujmowanie jej w kategoriach normalności czy swojskości (MARODY, 1991: 16–19). Jeśli jednak te kategorie znosi jakiś czynnik

<sup>10</sup> Czas pandemii, w tym funkcjonowanie człowieka, społeczeństwa czy polityki, oraz zmiany zachodzące w pandemicznej rzeczywistości (np. regulacyjne, polityczne, rynkowe, urzędowe, mentalne) stały się przedmiotem badań przedstawicieli wielu dyscyplin: nauk humanistycznych (społecznych, edukacyjnych, komunikologów, antropologów, prawników), ekonomicznych, technicznych etc., którzy mogli prowadzić obserwacje niejako *in vivo*.

nadzwyczajny, człowiek wysuwa roszczenia względem instytucji funkcjonujących w systemie społecznym, oczekując, że osłabią one poczucie nieprzewidywalności, przypadkowości, chaosu, zarządzają rozwiązania, które zapewnią będą bezpieczeństwo. Uczelnie zareagowały na rozprzestrzenianie się koronawirusa i wynikające z tego zagrożenie bardzo szybko, dając swoim pracownikom i studentom odczuć, że sytuacja wprawdzie jest trudna, ale się nad nią panuje<sup>11</sup>. W przypadku Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu bardzo ważną rolę odgrywały listy rektora do społeczności uniwersyteckiej. Podtrzymywały one wspólnotowy charakter sytuacji, ujednolicały doświadczenie, krzepiły i wzmacniały wizerunek uczelni jako instytucji silnej, stabilnej, ale także troskliwej:

[...] Przez dwanaście lat, w trakcie których odpowiadam – początkowo jako prorektor ds. kadrowych, a teraz jako rektor – za pracowników, doktorantów i studentów Uniwersytetu, nie byliśmy w tak niepokojącej sytuacji, jaką mamy w tych dniach. Chciałbym jednak zapewnić wszystkim, których docierające z wielu stron wiadomości niepokoją czy wręcz przerażają, że jestem z Państwem i stale myślę, jak wszystkim członkom Społeczności Akademickiej zapewnić bezpieczeństwo. Na razie zawieszono zostały zajęcia dydaktyczne i odwołano konferencje naukowe. Ograniczamy także kontakty międzynarodowe. Mam nadzieję, że ograniczymy w ten sposób rozprzestrzenianie się epidemii koronawirusa. [...] Myślmy jednak optymistycznie. Epidemia – choć może jeszcze w najbliższych dniach będzie przybierać na sile – w końcu wygaśnie. Zrobmy więc wszystko, by ten trudny okres przejść z nadzieją na szybki powrót do normalności.

Pierwszy po zawieszeniu zajęć list rektora UAM prof. Andrzeja Lesickiego z 12.03.2020

Pracujemy zdalnie. Praca naukowa w domu może polegać na opracowywaniu wyników, studiowaniu literatury, pisaniu publikacji. Jednak dla tych z Państwa, dla których istotą badań są eksperymenty, zwłaszcza te prowadzone w laboratoriach (choć nie tylko), okres zawieszenia działalności przynosi straty trudne do powetowania. [...] Przede wszystkim pamiętajmy o studentach. To członkowie naszej społeczności, którzy są także dotknięci obecną sytuacją. Niepokoją się, jak zdobędą wiedzę, jak uzyskają zaliczenia, jak i kiedy ukończą studia licencjackie lub magisterskie. Jeśli więc z jakiegokolwiek powodu nie możemy prowadzić zdalnego nauczania, to bądźmy chociaż w łączności ze studentami poprzez listy elektroniczne, kontakt telefoniczny, przy pomocy mediów społecznościowych lub choćby wysyłając wiadomość SMS.

Drugi po zawieszeniu zajęć list rektora UAM prof. Andrzeja Lesickiego z 30.03.2020

<sup>11</sup> Wydaje się, że brak spójnej i jednoznacznej polityki w zakresie nauczania online w przypadku szkół podstawowych i ponadpodstawowych zdecydował o bardzo dużej krytyce, która płynnie z każdej strony. Wyraz swojemu niezadowoleniu dają sami uczniowie, ich rodzice i opiekunowie, nauczyciele, dyrektorzy szkół, samorządy. W domenie publicznej dostępnych jest kilka raportów z badań dotyczących nauczania online, np. <https://zdalnenauczanie.org/> (data dostępu: 14.11.2020); <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (data dostępu: 14.11.2020); <https://www.mckinsey.com/Industries/Public-and-Social-Sector/Our-Insights/Teacher-survey-Learning-loss-is-global-and-significant> (data dostępu: 26.03.2021).



Sytuacja zawieszenia zajęć, a następnie bardzo szybkie przejście na nauczanie zdalne sprawiło, że wiele instytucji i osób pokonywało rozmaite wcześniejsze obawy, a nawet opory i uprzedzenia co do rozwiązań technicznych i wykorzystania możliwości nauczania przez internet. W wielu przypadkach pandemia przyspieszyła jedynie to, co było kwestią czasu, i sprawiła, że prace nad wdrożeniem procedur kształcenia na odległość zintensyfikowano i właściwie już po kilku tygodniach w historii wielu instytucji edukacyjnych nauczanie online stało się codziennością. Co ciekawe, w tej sytuacji wszyscy uczyli się korzystania z nowych narzędzi i rozpoznawali możliwości platform, aplikacji, programów. To często był test nie tylko z konkretnych kompetencji cyfrowych, ale także test z odwagi, odpowiedzialności i uporą.

Wykładowcom (nie tylko starszym) towarzyszyła niewiara we własne umiejętności informatyczne oraz przekonanie, że do tych możliwości nie przystają oczekiwania współczesnych studentów od urodzenia funkcjonujących w świecie determinowanym nowoczesnymi technologiami. Charakterystyczną cechą tzw. pokolenia sieci<sup>12</sup> jest zanurzenie w świecie wirtualnym i traktowanie go jako naturalnej przestrzeni, prosumenckie nastawienie do nowych (nowych) mediów, intuicyjne korzystanie z nowoczesnych technologii. Generację tę tworzą ludzie, którzy, jak podawał w 2002 roku Tomasz GOBAN-KLAS (2002: 46), należą do kultury prefiguratywnej (MEAD, 1978), w której dorośli uczą się zachowań i postaw od dzieci i młodzieży. Następuje więc inwersja pedagogiczna, młodzi są nauczycielami starszych. Wydaje się jednak, że obecnie ten model przestaje się aktualizować, bo z biegiem czasu kompetencje cyfrowe są powszechniejsze i nie wyznacza ich kryterium wieku.

#### 4. Sytuacja zdalna (hybrydowa)

W tym niezwykłym okresie – od marca 2020 roku – wiele sfer funkcjonowania człowieka zostało wprawionych w niecodzienny rytm. Jednym z obszarów, które musiały zostać przystosowane do nowej rzeczywistości, był system edukacyjny. Na wszystkich poziomach nauczania – od przedszkolnego, przez wczesnoszkolne i szkolne, aż po edukację akademicką – wprowadzono metody zastępujące dotychczasowy przebieg kształcenia zinstytucjonalizowanego. Te nowe rozwiązania, na które niewielu uczestników procesu kształcenia było przygotowanych, stały się jedyną szansą na utrzymanie ciągłości edukacyjnej. Obejmują one wiele rozmaitych sposobów, technik i rozwiązań, które zwykło się nazywać edukacją online, na odległość lub po prostu nauczaniem zdalnym. Określenia te są jednak bardzo pojemne i mieszczą się w nich różnorakie narzędzia oraz metody nauczania i uczenia się.

---

<sup>12</sup> Bardzo często używa się określeń zbliżonych: pokolenie Z, pokolenie Y, millenials, pokolenie C, generacja Alfa, pokolenie iGen. Odnoszą się one do ludzi urodzonych w ostatnich latach wieku XX i pierwszych latach XXI, cechują ich nade wszystko wysokie kompetencje cyfrowe, znajomość technologii i przywiązanie do korzystania z internetu (por. HOWE, STRAUSS, 2000; MCCRINDLE, WOLFINGER, 2010; TAPSCOTT, 2010; POLAŃSKI, 2014; McQUEEN, 2016; TWENGE, 2019). Ostatnim chronologicznie jest pokolenie Alfa (urodzeni po 2010 r.). Aktualnie w obiegu potocznym i medialnym używa się także określenia „pokolenie covidowe/pocovidowe” w odniesieniu do młodych ludzi, którzy korzystają długotrwale z nauczania zdalnego i pozbawieni są możliwości kontaktu z rówieśnikami, co objawia się m.in. samotnością, problemami natury psychicznej, chronicznym stresem.



Mowa tu o takich podtypach, jak *blended learning/B-learning*, *distance learning/D-learning*, *digital learning*, *e-learning*, *e-nauka*, *nauczanie hybrydowe*. Najważniejszą cechą takiego typu edukacji jest przede wszystkim dostępność w każdym miejscu, w którego zasięgu działa internet (oczywiście pod warunkiem posiadania odpowiednich urządzeń) (por. HYLA, 2016; POTYRAŁA, 2017).

Kluczowy dla ujęcia pragmalingwistycznego jest jednak podział uwzględniający kryterium temporalne; zgodnie z nim wydziela się kształcenie synchroniczne i asynchroniczne. Dla charakterystyki sytuacji komunikacyjnej za fundamentalny uważa się status samego uczestnictwa. W metodach asynchronicznych występują dwa odrębne, niezależne od siebie plany czasowe (nauczyciel przygotowuje materiały i je udostępnia, żeby studenci mogli z nich skorzystać w dowolnie przez siebie wybranym momencie), nie dochodzi do komunikacji bezpośredniej, nawet jeśli nauczyciel przygotowuje materiał audiowizualny, utrwalający jego wizerunek i/lub głos. Student uczestniczy w zdarzeniach dydaktycznych na własnych warunkach – uczy się, gdzie chce, kiedy chce i jak chce. Może słuchać wykładu podczas spaceru, oglądać prezentację w trakcie podróży i wypełniać kartę zadań, leżąc na plaży. Sytuacja komunikacyjna jest więc zindywidualizowana, unikatowa i niepowtarzalna. Natomiast w przypadku metod synchronicznych parametr czasu jest tożsamy dla wszystkich uczestników zdarzenia komunikacyjnego, co oznacza, że możliwa jest ich interakcja, a więc musi być także ustalona wspólna przestrzeń wirtualna takiego spotkania (tzw. środowisko e-learningowe, platforma internetowa, aplikacja) zastępująca salę wykładową. Spotkania mogą mieć charakter audiotelekonferencji, wideotelekonferencji/czatu wideo.

Synchroniczny tryb nauczania online bardzo często traktowany jest jako pełny ekwiwalent konwencjonalnego nauczania. Prowadzone tym sposobem zajęcia – wykłady i konwersatoria przybierają więc tradycyjną postać znaną z uniwersyteckich murów: tablicę zastępuje narzędzie „tablica wirtualna”, kredę – kursor, katedrę – biurko w mieszkaniu wykładowcy lub w pokoju na uczelni, ławki dla studentów – ich własne biurka gdzieś w domach rodzinnych, wynajmowanych mieszkaniach, domach studenckich etc. Pozornie dla wszystkiego łatwo znaleźć odpowiednik, a jednak nie do końca jest to to samo. Z perspektywy pragmalingwistycznej konwencjonalne nauczanie i nauczanie online są dwiema niejednorodnymi sytuacjami komunikacyjnymi, które różni struktura kontekstowa oraz dynamiczność przebiegu, są więc także innymi gatunkami dydaktycznymi.

W sali uniwersyteckiej wszystko jest zdecydowanie łatwiejsze do zidentyfikowania: wiadomo, kto jest nauczycielem, kto studentem, wiadomo więc, które miejsce zająć, jakie zachowania wdrożyć, gdyż przewidziane są one dla określonych ról konwersacyjnych, wszyscy wiedzą, co to za budynek i sala, jakiego koloru są ściany, ile jest okien i jaki za nimi widok, jaka pogoda, mogą policzyć wolne miejsca i miejsca zajęte, mogą przyjrzeć się sobie wzajemnie – i stwierdzić, jak każdy wygląda, jak siedzi, w jakim jest nastroju, jakie ma nastawienie do interakcji, wszyscy słyszą te same dźwięki dochodzące z korytarza i widzą, kto się spóźnił, kto nerwowo stuka nogą etc. Wszyscy są bowiem w tej samej sytuacji, jednej, wspólnej dla wszystkich. Dzielą ten sam kontekst. Jego wyznacznikiem jest wspólna wiedza sytuacyjna, ujawniająca się choćby w odczytywaniu indeksów czy deiksy. Znaczenie tych dwu elementów wyprowadzane jest z konkretnych sytuacji. Analiza kontekstu w sytuacji online wskazuje na dwa odniesienia: (1) realną sytuację, w której

osobno zanurzony jest każdy uczestnik, oraz (2) wspólny kontekst wirtualny, postrzegany w jakiejś mierze przez wszystkich. Wpływają one na siebie wzajemnie.

Rozbieżność odniesień pierwszych (1) sprawia, że deiksa traci swą moc sygnowania rzeczywistości w wypowiedzi, rzeczywistości te bowiem są różne dla poszczególnych uczestników zdarzenia komunikacyjnego. Ja (siedząc przed biurkiem w swoim mieszkaniu) mogę komunikować o świecie: *TA kobieta przygląda się psu, TU pada, U MNIE się ściemnia* etc. Wykładniki deiktyczności, głównie zaimki – zgodnie z teorią istotności – powinny wyraźnie prowadzić do jednoznaczności, redukując tym samym szumy i nakierowując adresatów na właściwe obiekty i znaczenia (SPERBER, WILSON, 2011). Niewerbalne wzmocnienie takich wypowiedzi – kierunek spojrzenia, ruch głowy czy wskazanie ręką także tracą swoją siłę znaczeniową w sytuacji online (czyli różnych kontekstów pierwszych). Kontekst pierwszy jest też silniejszy (bo ma wymiar realny), ma moc pochłaniającą uwagę. Odgrywa również ważną rolę w zapamiętywaniu różnych treści, które tworzą zręby tzw. pamięci kontekstualnej.

Repertuar środków multimodalnych służących komunikowaniu obejmujący kod werbalny, kod niewerbalny – mimikę (grymasy twarzy, miny, kontakt wzrokowy, spojrzenia) i pantomimikę (gesty, postawa, ułożenie ciała, ruchy rąk, nóg, głowy), kod proksemiczny (odległości pomiędzy nadawcą i odbiorcą), dotyk, elementy prozodyczne i parajęzykowe (por. NĘCKI, 2000; PATTERSON, 2011), zostaje w trakcie kontaktu online bardzo zredukowany. Ograniczeniu podlega komunikowanie niewerbalne: znacznie zminimalizowana jest rola postawy ciała (pozycja siedząca), ograniczone ruchy rąk, zaburzony kontakt wzrokowy. Utrzymane zostaje znaczenie mimiki, choć trzeba pamiętać, że zmieniają charakter niektóre typy komunikatów niewerbalnych, na przykład gesty adaptacyjne (adaptatory) są nazbyt wyraziste, przerysowane, stają się – wobec beczynności ciała w komunikacji – hiperbolami, mogą wydawać się natrętne lub śmieszne. Takie wrażenie robi bawienie się długopisem, łańcuszkiem, guzikiem czy okularami. Gesty regulacyjne organizujące sytuację mówienia (regulatory), które w trakcie konwencjonalnego spotkania występują z bardzo dużą częstotliwością, zostają zastąpione zachowaniem werbalnym – głównie w postaci rozmaitych instrukcji, próśb czy operatorów sytuacyjnych, które odzwierciedlają działania na platformie do nauczania online. Nawigacja po narzędziach jest głośno objaśniana (informacje o włączeniu tablicy, udostępnianiu ekranu, otwarciu pokoju, uruchomieniu prezentacji etc.), pojawiają się komunikaty porządkujące przebieg spotkania (włączanie/wyłączenie mikrofonów i kamer, podnoszenie rąk, ustalanie kolejności przejmowania głosu)<sup>13</sup>. Sytuacja online wymaga uporządkowanej struktury i wysyłania komunikatów w jednym strumieniu, komunikaty tworzą kolejkę, która oparta jest na następstwie zabierania głosu, przejmowaniu tur w sposób sztuczny, zajmujący czas (np. odkliknięcie podniesionej ręki – upewnienie się co do intencji – reakcja słowna dopuszczająca do głosu). Rozmowa traci swą dynamikę, spontaniczność i naturalny bieg (a więc niemal niemożliwe jest wchodzenie w słowo, zaznaczanie zdania odrębnego, nakładanie się na siebie, ząębienie, symultaniczność tych komunikatów i sygnałów). Zdalnie wszystkie metatekstemy porządkujące i regulujące są na powierzchni (w warstwie werbalnej), podczas gdy w tradycyjnej sytuacji wszystko przebiega niezauważalnie.

<sup>13</sup> Uwytknęła się korelacja pomiędzy funkcjonalnością narzędzi w środowisku e-learningowym a możliwymi interakcjami. Narzędzia projektują przebieg interakcji, rodzaj ról, przebieg spotkania.

uwaga, dyskretnie, jest bardziej subtelne. W zestawieniu kształcenia konwencjonalnego ze zdalnym można wykorzystać przez analogię do ważnego wymiaru kulturowego podział Edwarda T. Halla na kontekst wysoki i niski (HALL, 2001). Ten pierwszy ukrywa znaczenia, koduje je w różnych parametrach sytuacyjnych i subtelnych zachowaniach niewerbalnych (jak w nauczaniu tradycyjnym). Kontekst niski z kolei wyjawia większość informacji, przekazuje je wprost, werbalizuje bezpośrednio (jak w sytuacji online).

Sytuacja online niemal całkowicie eliminuje widoczne w trakcie spotkania twarzą w twarz reakcje organizmu związane z sytuacją mówienia postrzeganą jako trudna. I nawet jeśli rozmaite objawy stresu się pojawiają, to są mało widoczne i dość łatwo je ukryć, jak choćby suchość w ustach, pocenie się, duszności, drżące ręce czy zablokowane głosne mówienie. Te wartości doceniają zwłaszcza osoby nie lubiące występować publicznie, dla których zabranie głosu na forum jest stresujące, wzbudza zaniepokojenie i treść.

Bardzo ważnym elementem różnicującym zachowania komunikacyjne w omawianych typach jest kontakt wzrokowy, dla którego Milles L. Patterson ustalił cztery główne funkcje: dostarczanie informacji o rozmówcy, intensyfikowanie znaczenia wypowiedzi, dostarczanie informacji zwrotnej oraz sygnalizowanie poziomu motywacji i zainteresowania rozmówców (PATTERSON, 2011: 44–45). W sytuacji online warunek nawiązania kontaktu wzrokowego wydaje się utrzymany. Gdy jednak przeanalizuje się go szczegółowiej, należy zwrócić uwagę na jego pozorną. Bardzo często zniekształca go dodatkowo patrzenie przez mówcę w niewłaściwe miejsce na ekranie – żeby rozmówca mógł mieć wrażenie, że wpatrujemy się w niego, powinniśmy kierować wzrok w światło kamery. Tymczasem bardzo trudno pokonać w sobie chęć patrzenia w cudze twarze, komuś w oczy, które wyświetlają się w różnych częściach ekranu. Wtedy kierunek wzroku wydaje się przypadkowy i chociaż towarzyszą mu różne sygnały aktywnego słuchania – potakiwanie, uśmiechy, zaniepokojony wyraz twarzy, mimika wyrażająca akceptację, wątpliwość, niezgodę etc., to i tak wydaje się, że odbiorca unika kontaktu wzrokowego i skrzyżowania spojrzeń od czasu do czasu – patrzy gdzieś indziej i co innego go zajmuje.

Patrzenie w ekran wiąże się z jeszcze jednym trudnym komunikacyjnie aspektem. Jest nim mierzenie się z własnym wizerunkiem czy wręcz oswojenie go. W trakcie zwykłej rozmowy czy zajęć nie patrzymy na siebie, choć czasami doświadczamy sytuacji, w której w tle znajduje się lustro, możemy wówczas dostrzec, że przyciąga ono wzrok. Spoglądanie w okienko ze swoją twarzą staje się często czynnikiem wywołującym większą kontrolę nad mimiką – można próbować unikać posępnego wyrazu twarzy, częściej się uśmiechać, przyjmować przyjazne miny i trenować ich utrzymanie.

Wspólny kontekst wirtualny może powstać tylko wtedy, kiedy uczestnicy włączają się do spotkania i zaangażują w nie. Pojawiają się pytania, czy samo zalogowanie się wystarczy, czy sam status „obecny” wnosi jakąś wartość, czy jedynie dopełnia formalności. Z perspektywy pragmatycznej ważna jest informacja: czy ktoś tylko zaznacza swoją obecność i zajmuje się czymś innym, czy zaznacza swoją obecność i biernie się przysłuchuje, czy wreszcie aktywnie współtworzy spotkanie. Zwykle jest to wiedza nieweryfikowalna (można oczywiście wywoływać rozmówców do zabrania głosu, ale to trudna sytuacja, opresyjna, często nauczyciele akademicki nie chcą przyjmować roli nadzorca i kontrolera), dlatego traktuje się wszystkie aktywne ikony/awatary/okienka jako potencjalnie aktywnych uczestników.

Wiadomo przecież, że symultanicznie w kontekście pierwszym toczą się sprawy nie związane z zajęciami<sup>14</sup>, które czasami pojawiają się w tle, a czasami tylko w relacjach uczestników: kurier przynosi przesyłkę, szef dzwoni, u sąsiada trwa remont, pies domaga się uwagi, ktoś rozwiesza pranie, przygotowuje śniadanie, sprząta mieszkanie, jedzie do pracy, jest na zakupach, biega etc. Czasami prośba o zabranie głosu kończy się reakcją: „Nie mogę teraz, bo prowadzę auto”, „Jestem w tramwaju i słabo słyszę”, „Pewno słyszą ptaki, bo jestem w ogrodzie”, „Nie mam warunków, mam dyżur w pracy”. Wkradanie się kontekstów pierwszych do wspólnej sytuacji wirtualnej ma też jeszcze jeden skutek – świadomość obecności innych osób w pomieszczeniu, z którego student łączy się na zajęcia, zniechęca do zabierania głosu, gdyż sytuacja zajęć wymaga jednak odegrania pewnej roli, dla której przewidziany jest zestaw wykonań (zachowań i tekstów) niepotocznych, nieadekwatnych do sytuacji kontekstu pierwszego. Czasami te osoby stają się niewidzialnymi bohaterami zajęć, gdy słysząc ich wypowiedzi z tła, na przykład „Włącz głośniej, bo to jest naprawdę ciekawe”. Te mniej i bardziej zabawne sytuacje wprowadzone do kontekstu wspólnego pokazują niezwykłość i brak ustalonej konwencji dla nauczania zdalnego. Słabo wypracowane normy grzecznościowe zakłócają oficjalność sytuacji, osłabiają jej formalność.

Wszystkie opisane właściwości sytuacji online mają miejsce wówczas, gdy uczestnicy włączają kamery. Wydaje się, że osobnym zagadnieniem jest uczestniczenie w zajęciach zdalnych bez uruchomionej kamery. Spotkanie twarzą w twarz, co już omówiono, pozwala dostosować zachowania komunikacyjne do odbiorców. Naczelna zasada kooperacji Paula H. Grice'a czy zasada relewancji Dana Sperbera i Deirdre Wilson wskazują, że porozumiewanie się ludzi ułatwiają strategie ukierunkowane na współpracę. Gdy zawodzi zwykłe odkodowanie i wypowiedź pojawiająca się w interakcji wydaje się wyposażona w ukryty sens naddany, jego ujawnieniu służy wnioskowanie inferencyjne. Odbiorca musi się „rozejrzeć wokół”, by odczytać właściwie intencję nadawcy. Sytuacja online uniemożliwia tę obserwację, zwłaszcza w przypadku włączonych nielicznych kamer, połączenia słabej jakości czy kłopotów technicznych. Takie położenie bardzo ogranicza możliwości budowania komunikatów niedostównych, posługiwania się ironią czy środkami mającymi niejednoznaczną treść. Działania aktywizujące pozwalają zredukować lub nawet wyeliminować pozorną dialogowość (MALISZEWSKI, 2019), która dominuje w trakcie zajęć online. Konwersatoria zamieniają się w monologi wykładowców, gdyż kontakt wizualny, wymuszający postawę kooperacyjną, jest zniesiony.

Ograniczone zaangażowanie osłabia koncentrację i powoduje efekt znudzenia (por. STAŃCZYK, 2012; SZMIDT, 2013)<sup>15</sup>. Wywołuje je także ujawniona w sytuacji kształcenia zdalnego

---

<sup>14</sup> Przemieszczeniu ulegają te elementy, które w teorii dramaturgicznej komunikowania Erving Goffman starannie rozdzielili: scena i kulisy. Na scenie obowiązują wzorce odnoszące się do zasad dobrego wychowania i dobrych obyczajów. Kulisy zaś znoszą te normy, w nich wykonawca porzuca fasadę i wychodzi z roli, miejsce to jest niedostępne dla publiczności (GOFFMAN, 2020: 187–232).

<sup>15</sup> Nuda jest wpisana w doświadczenia edukacyjne – znudzeni są nauczyciele i uczniowie. Sprzyja temu przymus siedzenia na zajęciach, spowodowany formalnymi ograniczeniami (obecności, programy, egzaminy i zaliczenia), oraz brak stymulacji, bezczynność, bierność, dłużenie się czasu, chroniczne niez zaangażowanie, brak poczucia sprawstwa, wrażenie straty czasu. Odbiorca postrzega sytuację jako nudną wtedy, kiedy towarzyszy jej monotonia, powtarzalność (a więc także przewidywalność) lub gdy jest wypełniona nieinteresującymi treściami. Nuda dotyczy także rzeczywistości pozaedukacyjnej,

tendencja, często przypisywana młodym pokoleniom, o których była mowa wcześniej – multitasking, który polega na aktywizowaniu się w wielu płaszczyznach równoległe i wykonywaniu wielu czynności jednocześnie<sup>16</sup>. Oparty jest on głównie na wysiłku kognitywnym, a więc obciąża się zmysły i umysł wieloma działaniami – słucha się wykładu, przegląda media społecznościowe, czyta lekturę na kolejne zajęcia i porządkuje pulpit, do tego planuje się, koordynuje różne projekty, pilnuje dzieci etc. Ten trend sprawia, że uczestnicy zajęć stają się bierni i znużeni. Dyskusja w kształceniu online jest bardzo często sekwencją złożoną z pytań, ciszy/oczekiwania i odpowiedzi pytającego. Tymczasem konstruowaniu wiedzy sprzyja wdrażanie do aktywnych działań, form opartych na dyskusji i konfrontacji, na debatowaniu, prezentowaniu różnych stanowisk czy poszukiwaniu argumentów.

\* \* \*

W *Pozorach normalności* Erving Goffman konstruuje tytułową kategorię w opozycji do zaniepokojenia/zagrożenia (GOFFMAN, 2011: 311 i nast.). Człowiek zanurzony w *Umwelt* funkcjonuje w obszarach, w granicach których ulokowane są *potencjalne* źródła niepokoju. Jak bardzo zmienia się jego funkcjonowanie, gdy *Umwelt* przestaje być jedynie kategorią lokalną i egocentryczną, a zyskuje wymiar globalny i uniwersalny? Pokazuje to czas pandemii, w którym zawieszona została normalność, w jej miejsce weszło poczucie strachu i niebezpieczeństwa. Jednym z zalecanych zachowań pozwalających ograniczać rozprzestrzenianie się koronawirusa było utrzymywanie dystansu społecznego i minimalizowanie kontaktów z ludźmi. Dla „istot społecznych” to jedna z najtrudniejszych i właściwie niemających precedensu wskazówek, zaprzecza ona bowiem wielu wykładnikom definiującym człowieka. Zastępujące tradycyjne metody podtrzymywania rozmaitych relacji kontakty online (w tym relacje przekazywania wiedzy) sprawiają, że wypracowywane są także konwencje, które „obsługują” te sytuacje. Wydaje się więc, że pragmalingwistyka, będąca tym obszarem językoznawstwa, który pozwala opisywać zachowania komunikacyjne ludzi „na żywo”, może pomóc nie tylko zdiagnozować i opisać rozmaite zależności, ale także wskazać przyczyny i możliwe rozwiązania zwłaszcza dla obszaru praktyki komunikacyjnej.

---

codzienności pandemicznej, w której rytm dni jest powtarzalny, nie występują żadne specjalne wydarzenia, trzeba ograniczać wyjścia z domu i spotkania z innymi ludźmi dynamizujące codzienność.

<sup>16</sup> W związku z rozpowszechnianiem się rozmaitych postaw związanych z korzystaniem z internetu, ukuto termin odzwierciedlający relacje między życiem online i offline: *higiena cyfrowa* („zespół postaw, działań i czynności zmierzających do optymalizacji indywidualnego zdrowia somatycznego, psychicznego oraz społecznego w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jej poziom uzależniony jest od samoregulacji i kontroli związanej z używaniem internetu oraz cyfrowych narzędzi ekranowych, alternatywy dla świata cyfrowego, jak również rozwiniętej sieci oparcia społecznego” (DĘBSKI, 2021);). Z tym pojęciem wiąże się kolejne – *cyfrowy dobrostan* (*digital wellbeing*), a więc wdrażanie rozwiązań mających zapewnić równowagę pomiędzy online i offline.

## Literatura

- BACHTIN M., 1986: *Problem gatunków mowy*. ULICKA D., tłum. W: IDEM: *Estetyka twórczości słownej*. CZAPLEJEWICZ E., wstęp. Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa, s. 348–402.
- BARABASZ G., 2016: *Nauczanie i uczenie się w sieci. Kompetencje nauczyciela w kształceniu internetowym*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Poznań.
- BEAUGRANDE R. DE, DRESSLER W.U., 1990: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. SZWEDEK A., tłum. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- BLACKMORE D., 1992: *Understanding Utterances*. Blackwell. Oxford.
- BONIECKA B., 1999: *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Lublin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1990: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. NEYMAN E., tłum. KŁOSKOWSKA A., wstęp. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- CARNAP R., 2007: *Wprowadzenie do semantyki*. PORĘBA M., tłum. W: CARNAP R.: *Pisma semantyczne*. Fundacja Aletheia. Warszawa, s. 5–198.
- DĘBSKI M., 2021: *Jak ułożyć swoje relacje z technologiami – 10 wskazówek nt. Higieny cyfrowej* [online: <https://sektor3-0.pl/blog/jak-ulozyc-swoje-relacje-z-technologiami-10-wskazowek-nt-higieny-cyfrowej/>; data dostępu: 30.03.2021].
- DUDZIKOWA M., KNASIECKA-FALBIERSKA K., red., 2013: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków.
- GAJDA S., 2001: *Nowe społeczności dyskursywne a edukacja komunikacyjna*. W: BRALCZYK J., MOSIOŁEK-KŁOSIŃSKA K., red.: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*. Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN. Warszawa, s. 7–13.
- GENETTE G., 1992: *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*. MILECKI A., tłum. W: MARKIEWICZ H., red.: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*. T. 4, cz. 2: *Literatura jako produkcja i ideologia. Poststrukturalizm. Badania intertekstualne. Problemy syntezy historycznoliterackiej*. Wydawnictwo Literackie. Kraków, s. 317–366.
- GOBAN-KLAS T., 2002: *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*. W: STRYKOWSKI W., SKRZYDLEWSKI W., red.: *Media i edukacja w dobie integracji*. Wydawnictwo eMPI2. Poznań, s. 43–48.
- GOFFMAN E., 2020: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. DATNER H., ŚPIEWAK P., tłum. SZACKI J., wstęp. Wydawnictwo Aletheia. Warszawa.
- GOFFMAN E., 2011: *Relacje w przestrzeni publicznej. Mikrostudia porządku publicznego*. SIARA O., tłum. WRONIECKA G., red. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- GORZKO M., 2000: *Kategoria poczucia bezpieczeństwa w świetle wybranych teorii socjologicznych*. „Forum Socjologiczne” X, s. 41–52.
- GUZIK B., 2003: *Powinnościowy charakter języka w dyskursie edukacyjnym*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. Kraków.
- HALL E.T., 2001: *Poza kulturą*. GOŹDZIAK E., tłum. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- HOWE N., STRAUSS W., 2000: *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Knopf Doubleday Publishing Group. New York.
- HYLA M., 2016: *Przewodnik po e-learningu*. Wolters Kluwer Polska. Warszawa.
- LEVINSON S.C., 2010: *Pragmatyka*. CIECIERSKI T., STACHOWICZ K., tłum. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- MACHALSKA M., 2019: *Digital learning. Od e-learningu do dzielenia się wiedzą*. Wolters Kluwer Polska. Warszawa.
- MALISZEWSKI R., 2019: *Rola dialogu w procesie wychowawczym – ujęcie filozoficzne i pedagogiczne*. „Pedagogika Społeczna” nr 1, s. 97–116.



- MARODY M., red., 1991: *Co nam, zostało z tych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*. Aneks. Londyn.
- MCCRINDLE M., WOLFINGER E., 2010: *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. McCrindle Research. Sydney.
- MCQUEEN M., 2016, *Pokolenie Y. Współistnienie czy współdziałanie. Nowe zasady komunikacji międzypokoleniowej*. GRZEGRZÓŁKA L., tłum. Studio Emka. Warszawa.
- MEAD M., 1978: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. HOŁÓWKA J., tłum. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- MOKWA-TARNOWSKA I., 2015: *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim. Zagadnienia metodyczne*. Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej. Gdańsk.
- NĘCKI Z., 2000: *Komunikacja międzyludzka*. Antykwa. Kraków.
- NOCOŃ J., 2013: *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*. W: MALINOWSKA E., NOCOŃ J., ŻYDEK-BEDNARCZUK U., red.: *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Universitas. Kraków, s. 111–134.
- PATTERSON M.L., 2011: *Więcej niż słowa. Potęga komunikacji niewerbalnej*. PRZYLIPIAK M., tłum. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk.
- PISARKOWA K., 1978: *Zdanie mówione a rola kontekstu*. W: SKUBALANKA T., red.: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 7–20.
- POLAŃSKI G., 2014: *Cechy pokolenia sieci w perspektywie pokolenia Y. Raport z badań*. W: MORBITZER J., MUSIAŁ E., red.: *Człowiek – media – edukacja*. Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych. Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN. Kraków, s. 296–304.
- POTYRAŁA K., 2017: *iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki. Ewolucja. Antynomie. Konteksty*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Kraków.
- ROTHENBUHLER E.W., 2003: *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*. BARAŃSKI J., tłum. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków.
- RITTEL T., RITTEL S.J., 2015: *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia – znaczenia – terminy. Wybór i opracowanie*. Collegium Columbinum. Kraków
- RYPEL A., 2017: *Dyskurs edukacyjny w ujęciu procesualno-kognitywnym*. „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja” nr 2, s. 9–35.
- SAWICKA G., red., 2010: *Sytuacja komunikacyjna i jej parametry*. Bydgoszcz.
- SIEMIENIECKA D., SIEMIENIECKI B., 2019: *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*. Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków.
- SKUDRZYK A., WARCHAŁA J., 2008: *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna*. W: OSTASZEWSKA D., CUDAK R., red.: *Polska genologia lingwistyczna*. PWN. Warszawa, s. 273–281.
- SPERBER D., WILSON D., 2011: *Relewancja. Komunikacja i poznanie*. MAJEWSKA M., SOLSKA A., tłum. JODŁOWIEC M., PISKORSKA A., red. Tertium. Kraków.
- STAŃCZYK P., 2012: *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” XVIII, nr 3, s. 3–56.
- SZMIDT K., 2013: *Nuda jako problem pedagogiczny*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” XVI, nr 3, s. 55–69.
- TAPSCOTT D., 2010: *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. CYPRYAŃSKI P., tłum. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Warszawa.
- TWENGE J.M., 2019: *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości i co to oznacza dla nas wszystkich*. DZIEDZIC O., tłum. Wydawnictwo Smak Słowa. Sopot.



Monika Grzelka

WIERZBICKA A., 2019: *Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź.

WITOSZ B., 2003: *Schematy, wzorce tekstowe, gatunki mowy... (O kategoryzacji, kategoriach wypowiedzi językowych i ich modelowaniu)*. „Przestrzenie Teorii” nr 2, s. 89–102.