

## *Odmiany polszczyzny w szkole*

Red. Helena Synowiec przy współudziale Marty Kubarek. Katowice 2013

Od ostatniej kompleksowej propozycji typologii odmian językowych minęło już wiele lat<sup>1</sup>. Wydana po raz pierwszy w 1987 roku monografia Aleksandra Wilkonia *Typologia odmian współczesnej polszczyzny* miała duży wpływ na myślenie o wielości odmian języka polskiego w XX wieku. Zmiany w języku, w kulturze, w samym językoznawstwie wreszcie sprawiają jednak, że pora podjąć na nowo teoretyczną refleksję nad problematyką dyferencjacji języka, nad „odmianami” językowymi, kryteriami ich definiowania, ich hierarchią. Zgromadzona wiedza o różnych polskich lektach (geolektach, socjolektach, profesjolektach, biolektach, idiolektach, chronolektach itd.) skłonić może do nowego ujęcia generalnego, ale także zachęca do aktualizacji tejże wiedzy w odniesieniu do różnych momentów historycznych.

Wielości typologii zdających sprawę ze zróżnicowania współczesnej polszczyzny — typologii „autorskich”, akceptowanych, jakkolwiek niebezdyskusyjnie, przez licznych badaczy, nie towarzyszy refleksja teoretyczna, która wypracowałaby ważne dla problemu pojęcia, terminy, definicje<sup>2</sup>. Dlatego w pracach

---

<sup>1</sup> Myślenie o dyferencjacji polszczyzny obecne jest w polskiej refleksji lingwistycznej już od ponad pół wieku, kiedy to ukazał się artykuł Zenona Klemensiewicza *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny* (Warszawa 1953), który dał impuls do dalszych rozważań i wyznaczył kierunek owych rozważań o charakterze opisowym lub konstruktywistycznym. Od 1953 roku powstało kilka nowych ujęć, różniących się w zakresie podstaw podziału, liczby „odmian” i ich układu oraz hierarchizacji. Różnice między nimi wynikać też mogą z tego, że powstawały one w ciągu półwiecza, w zmieniających się warunkach, zmieniała się bowiem polska sytuacja socjolingwistyczna. Znajdujące oparcie w różnych teoriach i opisach języka, u podstaw mają jednak przekonanie o związku języka z rzeczywistością pozajęzykową, z kulturą *sensu largo*. W każdej kolejnej propozycji całościowego spojrzenia na współczesność językową widoczne jest zakotwiczenie języka w sytuacji społecznej, politycznej, ekonomicznej, kulturowej.

<sup>2</sup> Ten niedostatek akcentuje mocno Aleksander Kiklewicz (*Odmiany języka*. W: Idem: *Tęcza nad potokiem. Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*. Łask 2010), jednocześnie podając propozycje podstaw teorii zróżnicowania języka.

dotyczących dyferencjacji języka — języka polskiego — widać rozchwianie nazewnictwa: mówi się o odmianie, wariacie, stylu (stylu funkcjonalnym), rejestrze językowym, bez określenia znaczenia i zakresu zastosowania tych określeń.

Odmiana (lekt) jest konceptualizowana jako produkt wariacji językowej, geograficznej lub społecznej. Jest także ujmowana jako rezultat wariacji językowej związanej z mechanizmami wewnątrzjęzykowymi, które nie muszą być skorelowane z wariantami socjolingwistycznymi<sup>3</sup>.

Interesującą propozycją spojrzenia na zróżnicowanie językowe jest monografia zbiorowa pod redakcją Heleny Synowiec przy współdziale Marty Kubarek, skupiająca autorów zainteresowanych wielością odmian polszczyzny w środowisku szkolnym. To bardzo ciekawe i oryginalne ujęcie, dotychczas bowiem szkoła była traktowana jako instytucja powołująca do życia jedną z wielu odmian językowych, nazywanych gwarą szkolną, uczniowską (dobrze opisaną w monografiach naukowych i w opracowaniach leksykograficznych w różnych okresach XX wieku). Polszczyzna „szkolna” była też przedmiotem badań w perspektywie dyskursu edukacyjnego, dydaktycznego. W omawianej książce uwaga jest zogniskowana na wielości odmian językowych funkcjonujących w społeczności szkolnej, w której poruszają się co najmniej dwie kategorie osób grających dwie komplementarne wobec siebie role społeczne: uczniowie i nauczyciele<sup>4</sup>.

Językowa koegzystencja tych kategorii użytkowników języka — których różni przynależność generacyjna (co szczególnie ważne w czasie Wielkiej Zmiany) i doświadczenie życiowe (mówi się o kulturowej luce pokoleniowej), systemy aksjologiczne, poziom świadomości, kompetencji i performancji językowo-komunikacyjnej, ale których łączy przynależność instytucjonalna — musi tworzyć szczególną przestrzeń komunikacyjną. Nieustannie bowiem negocjowane są tam zachowania komunikacyjne uczestników. Jak pisze Helena Synowiec w otwierającym tom *Słowie wstępnym*, „Szkoła jest miejscem, w którym wyraźniej niż gdzie indziej można obserwować — uwarunkowane sytuacyjnie, środowiskowo i regionalnie — współfunkcjonowanie różnych odmian polszczyzny” (s. 7).

Według autorów monografii, w przestrzeni szkolnej występują symultanicznie, a zarazem synergicznie takie odmiany, jak: środowiskowa (młodzieżowa), dydaktyczna, medialna, dialektalna, potoczna, kulturalna. Ich symultaniczność nie neutralizuje uzasadnionej pragmatycznie dominacji różnych odmian.

Tom o odmianach językowych w szkole gromadzi językoznawców i dydaktyków — badacze opisują zjawisko z różnych perspektyw, przy użyciu różnych metodologii, by spotkanie zaowocowało prawie pełnym obrazem języka w szkole. Przedstawię teksty tworzące szkolną panoramę językową.

<sup>3</sup> *Sociolinguistique: les concepts de base*. Éd. M.-L. Moreau. Bruxelles 1997, s. 220.

<sup>4</sup> Por. znane zdanie Witolda Gombrowicza: „Bez uczniów nie byłoby szkoły, a bez szkoły nie byłoby nauczycieli”. W. Gombrowicz: *Ferdydurke*. Kraków 2007.

Jadwiga Kowalikowa: *Jak się mówi i pisze w szkole? Szkic do pejzażu dydaktycznego szkolnych odmian językowych* (s. 9—23).

Artykułem otwierającym prezentację rozważań i ustaleń teoretycznych oraz badań empirycznych jest tekst Jadwigi Kowalikowej. Uczona przypomina prawdę, która czasem uchodzi uwadze osób zajmujących się szkołą: to instytucja zajmująca się realizacją zadań dydaktycznych i wychowawczych, co czyni „dzięki językowi i poprzez język” (s. 9). I ta działalność realizuje się w przestrzeni komunikacyjnej nie monolingwalnej, lecz stworzonej przez kilka odmian języka ogólnego, co kształtuje „swoisty pejzaż językowo-komunikacyjny, którego składniki zanurzone w edukacji rozmaicie sytuują się w ramach składających się na nią szczegółowych procesów” (s. 12). Według obserwacji Autorki, w szkole są w użyciu: dialekt tzw. kulturalny polszczyzny ogólnej, wariant potoczny polszczyzny ogólnej, język ogólny z elementami gwarowymi (terytorialnymi), język ogólny zawierający regionalizmy, język ogólny „zabarwiony” mową właściwą środowisku społecznemu uczniów, gwara uczniowska, swoista gwara szkolna używana przez nauczycieli i uczniów (jej bazę tworzy polszczyzna ogólna, a łączy ona w sobie elementy odmiany starannej, potocznej i gwary uczniowskiej), idiolekty poszczególnych podmiotów życia szkoły. Dominującą pozycję zajmują dwie pierwsze odmiany, użycie pozostałych wynika z potrzeb i sytuacji komunikacyjnych.

Bardzo ważnym aspektem, na który kieruje uwagę Badaczka, są zmiany językowe i komunikacyjne, jakie dokonują się/dokonały się w komunikacji zapośredniczonej medialnie, zwłaszcza przez medium nowe i bardzo ekspansywne, czyli Internet, zwany społecznym metamedium. Są one ważne dlatego, że w dydaktyce szkolnej tradycyjnym obszarem działań dydaktycznych i edukacyjnych był język pisany realizujący normę wysoką. Język „nowych mediów” i „nowych nowych mediów” oraz jego wkraczanie w praktykę komunikacyjną pozamedialną stanowią dla szkoły poważne wyzwanie. Uczeń bowiem, spędzający z nowymi mediami wiele czasu, może czuć się niepewnie w komunikacji „tradycyjnej”.

Artykuł Jadwigi Kowalikowej jest bardzo dobrym wprowadzeniem w problematykę odmian językowych we współczesnej szkole, pokazuje bowiem priorytety działań komunikacyjnych w przestrzeni dydaktycznej, nie pomijając odmian w niej peryferyjnych. Konfrontuje też tradycję szkolną z zachowaniami językowo-komunikacyjnymi *pokolenia Sieci*.

Regina Pawłowska: *Moda czy skuteczność w prakseologii nauczania języka polskiego* (s. 24—32)

Pytanie, jakie stawia Regina Pawłowska, jest w okresie kryzysu humanistyki w pełni zasadne, a odpowiedź nie przychodzi łatwo. Autorka odpowiedzialnością za problemy komunikacyjne współczesnych Polaków obarcza zanik świadomości potrzeby uczenia/uczenia się języka ojczystego. Wynika to,

według Badaczki, z przyjęcia ułomnych koncepcji programowych przedmiotu szkolnego „język polski” i nierealizowania w polskich szkołach kształcenia językowego. Uznaje Ona, że „szkolnictwo poddaje się modom, zamiast dbać o skuteczność” (s. 29). Przykładem ulegania modzie może być „testomania”: „Powszechne testy zniszczyły całkowicie założenia organizacji procesów psychodidaktycznych, dezintegrują społeczność szkolną i niczego nie sprawdzają” (s. 29). Innym przejawem mody w szkole jest, również szkodliwa, „e-mania”.

Jadwiga Wronicz: *Gwara, dialekt, język regionalny* (s. 33—41)

Autorkę zajmują odmiany językowe wyodrębniane ze względu na aspekt geograficzny — swą uwagę koncentruje na dialektach, gwarach i językach regionalnych — te terminy nazywają odmienne byty językowe, ale też bywają używane jako synonimy. Jadwiga Wronicz odnosi się również do dyskutowanej od dawna dystynkcji: język — dialekt, a czyni to zasadniczo w kontekście sporów o status śląszczyzny prowadzonych z perspektywy politycznej i językoznawczej.

Leszek Bednarczuk: *Głos w dyskusji nad mową mieszkańców Śląska* (s. 42—49)

W ożywioną debatę społeczną dotyczącą pytania, czym jest mowa Ślązaków, włącza się językoznawca Leszek Bednarczuk. Po przedstawieniu językowych właściwości dialektu śląskiego oraz konfrontacji go z innymi dialektami polskimi i sąsiadującymi pozapolskimi Profesor stwierdza, że niektóre z nich zbliżają dialekt śląski z jednej strony do południowej i zachodniej Wielkopolski, a idąc dalej: do kaszubszczyzny, z drugiej zaś strony — do zachodniej Małopolski, co tworzy biegun południowo-zachodni gwar polskich. Zauważyć też można, że niektóre cechy śląsko-wielkopolsko-kaszubskie wykazują związki z charakterystykami języka czeskiego, łużyckiego i połabskiego, co tworzy zachodnią peryferię Słowiańszczyzny. Te ustalenia prowadzą do dobitnego wniosku: „dialekt śląski w swym dziedzictwie historycznym i zróżnicowaniu geograficznym jest diasystemem języka polskiego” (s. 47).

Ten merytoryczny głos językoznawcy operującego danymi wyłącznie językowymi warto odnotować w wielonurtowej dyskusji prowadzonej przez specjalistów z różnych dyscyplin naukowych, polityków i mieszkańców Śląska, nie przesądzając wszakże o jego wadze; w debacie nad statusem śląszczyzny wysuwane są argumenty różnej natury i rangi: językowej, historycznej, ale też politycznej, społecznej, kulturowej, gospodarczej itd., by nie pominąć emocjonalnych<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Od redakcji: redaktor tomu podziela stanowisko autora artykułu, iż o statusie śląszczyzny powinny decydować argumenty językoznawcze, a nie pozamerytoryczne względy polityczne lub emocjonalne. Stanowisko to wyraziła też Rada Języka Polskiego 13 maja 2011 roku [dop. — H.S.].

Helena Synowiec: *Zróżnicowanie terytorialne polszczyzny a edukacja językowa* (s. 50—65)

Autorka wraca do problemu obecności w szkolnej edukacji językowej odmiany regionalnej, obejmującej dialekty i gwary. Wskazuje ich dwoistą naturę: jako wyróżnika przynależności regionalnej i jako elementu dziedzictwa kulturowego. A zatem językowe elementy regionalne stanowią jeden ze składników tożsamości człowieka. Jednak choć geolekty zostały w nauczaniu szkolnym docenione w drugiej połowie lat sześćdziesiątych XX wieku, w obowiązującej *Podstawie programowej...* (2009) nie ma miejsca dla terytorialnego zróżnicowania języka. Badaczka postuluje zatem, by „w autorskich programach nauczania doceniać wychowanie regionalne, tzn. uczyć dzieci i młodzież istnienia w kulturze regionu” (s. 55). Oznacza to tyleż kształcenie w zakresie kultury symbolicznej i materialnej własnego regionu, co uwrażliwianie na kulturę innych regionów, jak też budzenie tolerancji wobec inności językowej i szacunku dla gwar.

Helena Synowiec uwagę zwraca także na sposób, w jaki szkoła uwzględnia problematykę regionalności języka w praktyce dydaktycznej. To z kolei kieruje uwagę na niską jakość wykształcenia nauczycieli właśnie w tym zakresie.

Artykuł kończy się w trybie postulatywnym: trzeba zapewnić odpowiedni limit godzin lub przywrócić w szkołach edukację regionalną. Trzeba też zadbać o wyższy poziom wiedzy dialektologicznej i etnolingwistycznej przyszłych nauczycieli. Wyakcentowanie tych problemów jest już wartością samą w sobie, uzmysławia bowiem potrzeby szkoły, nauczycieli i uczniów.

Barbara Boniecka: *Czy rozmowy młodzieży są taktyczne?* (s. 66—85)

Wielką wartość poznawczą ma artykuł Barbary Bonieckiej o rozmowach młodzieży analizowanych z perspektywy stosowanych taktyk konwersacyjnych. Jego ogromną zaletą jest też bogaty korpus badawczy zgromadzony przez Iwonę Korzeniewską. Analizy materiału pozwalają wskazać następujące taktyki (obszernie ilustrowane autentycznymi wypowiedziami): informacyjno-sprawdzającą, wartościująco-uczuciową, zachowaniową, ponadtreściową.

W części interpretującej wyniki badań Autorka przywołuje Baumanowską koncepcję wzorów zachowań komunikacyjnych: pielgrzyma, włóczęgi, gracza i spacerowicza. W rozmowach młodzieżowych dominują zachowania gracza i spacerowicza. Jak konstatuje Barbara Boniecka: „Teksty w ten sposób budowane świadczą o młodzieńczym ubóstwie intelektualnym oraz prymitywizmie językowym odmiany, jaką chcąc nie chcąc ci młodzi ludzie tworzą” (s. 84). Pesymistyczny wydźwięk tej oceny języka młodzieży — znajdujący potwierdzenie w opublikowanych badaniach Aldony Skudrzyk i Jacka Warchali nad tekstami młodzieży (zwłaszcza w opisanej przez Jacka Warchalę „kulturze parataksy”) — łagodzą liczne prace dowodzące kreatywności i oryginalności słownictwa młodzieżowego.

Halina Wiśniewska: *Życie wulgaryzmów w ciągu dwu wieków (1764—1994)* (s. 86—98)

Znakomitym *pendant* do artykułu Barbary Bonieckiej o zachowaniach językowych w rozmowach bezpośrednich, jakie prowadzi dzisiejsza młodzież, jest historycznojęzykowe spojrzenie Haliny Wiśniewskiej na wulgaryzmy zapisane w tekstach historycznych: pamiętnikach szlacheckich, wierszach sowiżdrzalskich, także w dawnych słownikach (najstarszy z badanych leksykonów to *Mownik* Michała Abrahama Troca z 1779 roku).

Analiza w ujęciu diachronicznym pozwala Autorce na kilka konstatacji: użytkownicy języka od bardzo dawna dokonują wartościowania słownictwa, wydzielając grupę „brzydkich” wyrazów, których nie wypada używać, by nie zasłużyć na miano prostaka; wulgaryzmy nie zanikają, ich użycie wzrasta, także w sytuacjach publicznych — dokonuje się wulgaryzacja polszczyzny (Aleksander Gieysztor mówi wręcz o chamieniu społeczeństwa); dokonują się zmiany gramatyczne w obrębie wulgaryzmów, ale są one niewielkie, więcej jest zmian semantycznych; niektóre wyrazy wulgarne są długowieczne (są to chyba głównie „wulgaryzmy systemowe”, jak nazywa je Maciej Grochowski).

Wnioski wypływające z historycznego oglądu wulgaryzmów są pozytywno-negatywne: „Mamy nadzieję, że demokratyzacja społeczeństwa, wzmocniona czytaniem i nowymi urządzeniami szybkiej, wyśmienitej i taniej komunikacji [...] stosunkowo szybko zunifikuje słownictwo, zmieni je na neutralne lub zapomniane w stosunku do wyrazów niecenzuralnych. Niemniej uczucia agresji i pogardy mogą proces wulgaryzacji pogłębić i doprowadzić do wyraźnego zróżnicowania Polaków na kulturalnych i chamskich” (s. 95).

Urszula Żydek-Bednarczuk: *Odmiana medialna w szkole* (s. 99—111)

Artykuł Urszuli Żydek-Bednarczuk podejmuje bardzo ważny temat: obecności w szkole odmiany medialnej — bo badacze współczesnej polszczyzny nie mają już raczej wątpliwości co do zasadności uznania jej powstania i wzrostu znaczenia w wieku XX, który Irena Bajerowa (2003) uważa za początek doby medialnej w historii języka polskiego.

Nowa *Podstawa programowa...*, wskazując enumeratywnie odmiany funkcjonalne języka, wymienia między innymi odmianę publicystyczną. Takie ujęcie jest jednak za wąskie dla członka pokolenia sieci, dla którego media są „wyznacznikiem współczesnych zachowań komunikacyjnych” (s. 99). Autorka podaje, znakomicie uzasadnione, argumenty za wprowadzeniem do szkoły odmiany medialnej i jej pododmian: prasowej, radiowej, telewizyjnej i internetowej, a także — jej gatunków, stylu, języka, właściwości komunikacyjnych.

Badaczka mocno optuje też za uwzględnieniem w nowoczesnym kształceniu kompetencji medialnych (językowej, socjolingwistycznej, dyskursywnej i strategicznej), jakkolwiek te są „spontaniczne, swobodne, improwizacyjne i trudne



do przewidzenia” (s. 109), tym samym stanowiąc wyzwanie edukacyjne poważne, złożone, lecz konieczne w dobie kultury audiowizualnej.

Łucja Dawid: *Teksty literackie dla netgeneracji w kształceniu językowym* (s. 112—128)

Pokolenie sieci (*netgeneration*) stawia szkołę i nauczycieli wobec nowych wyzwań, również w zakresie proponowanych nowemu jakościowo pokoleniu tekstów literackich, które by odpowiadały wymaganiom i oczekiwaniom indywidualisty żyjącego w teraźniejszości, zafascynowanego szybkością i ceniącego zabawę. Dla tak sportretowanego ucznia Autorka proponuje beletrystykę osadzoną w popkulturze, należącą do literatury „osobnej”: „podejmującą problemy żywo obchodzące młodych ludzi (nierzadko też przelamującą wiele tematów dotąd tabuizowanych), wytrącającą ich z rutyny myślowej i emocjonalnej, otwierającą szeroką, wielowymiarową perspektywę postrzegania siebie, Innego i świata” (s. 117). Łucja Dawid podaje też przykładowy zestaw takich tekstów powieściowych (s. 118), wskazując nie tylko ich atrakcyjność, ale też przydatność dla edukacji polonistycznej czy szerzej: humanistycznej. Chciałoby się mieć nadzieję, że te propozycje zniwelują choć częściowo uczniowską niechęć do czytania książek zalecanych przez nauczyciela i sprawią, że Jaś, który polubi czytanie, stanie się czytającym literaturę Janem.

Małgorzata Pietrzak: *Odmiany polszczyzny w praktyce bibliotecznej w pracy z czytelnikiem i użytkownikiem* (s. 129—141)

Bardzo konstruktywną propozycją intelektualną jest artykuł Małgorzaty Pietrzak, wskazujący zadania bibliotekarza w zakresie edukacji polonistycznej. Bibliotekarz to bowiem jedna z ważnych postaci dyskursu edukacyjnego. Przy okazji zauważmy, że stereotyp bibliotekarki jako „szarej myszki”, siedzącej wśród pokrytych kurzem książek nietkniętych przez czytelnika od lat, zmienia kultura popularna, por. cykl filmowy *Bibliotekarz: Bibliotekarz. Tajemnica Włóczyń* (2004), *Bibliotekarz 2: Tajemnice kopalni króla Salomona* (2006), *Bibliotekarz 3: Klątwa kielicha Judasza* (2008), w którym tytułowy bibliotekarz to mól książkowy wmieszany w świat nieprawdopodobnych przygód. Autorka stawia współczesnemu bibliotekarzowi wysokie wymagania: znajomość Ustawy z dnia 7 października 1999 roku o języku polskim, znajomość zasad i norm językowych, znajomość podstawowej wiedzy o historii i teorii retoryki, znajomość budowy tekstu, w tym różnych form literackich, konwencji, stylów, umiejętność analizy i interpretacji tekstu artystycznego, praktykę w działaniach retorycznych i w dziedzinie kultury żywego słowa, obycie z wysoką kulturą teatralną i filmową. Znajomość odmian językowych wchodzi w zakres tych rozległych kompetencji dzisiejszego pracownika biblioteki. Dzięki nim zdoła pomóc czytelnikowi w świadomym byciu w „tekstowym świecie”.

Krystyna Gąsiorek: *Sprawność językowa i propozycje jej kształcenia w klasach I—III szkoły podstawowej* (s. 142—169)

Krystyna Gąsiorek swój artykuł zaczyna od zdefiniowania pojęcia sprawności językowej, obecnego w dyskursie lingwistycznym i dydaktycznym (w dydaktyce języka), ewoluującego w czasie, wraz z rozwojem teorii językoznawczych i dydaktycznych. XXI-wieczne kształcenie językowe w szkole polega na doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej, w której dominującą rolę przyznaje się kreatywności podmiotu tekstotwórczego oraz intencji tkwiącej w werbalizowanym tekście. To zadanie szczególnie ważne w początkach kształcenia językowego w szkole podstawowej. Autorka następnie wskazuje, jak można je realizować. Proponuje zastosowanie w praktyce szkolnej techniki swobodnego tekstu, która pobudza dziecko do refleksyjnego podejścia do konstruowania wypowiedzi. Swobodne teksty mają różne charakterystyki genologiczne, przybierają formę opowiadania, opisu, sprawozdania, listu itp.

Wykorzystanie techniki swobodnego tekstu jest korzystne dla rozwoju sprawności językowej dziecka, stawia też przed nauczycielem duże wymagania kompetencyjne.

Danuta Krzyżyk: *Frazeologizmy o rodowodzie mitologicznym pięć Achillesa gimnazjalistów? Wyniki badań* (s. 170—188)

Ważny problem kompetencji językowo-kulturowej współczesnego młodego pokolenia przedstawia Danuta Krzyżyk, pisząc o jego znajomości frazeologizmów mitologicznej proweniencji. Jej badania, przedstawione w artykule, mają przynieść odpowiedź na kilka pytań: jakie frazeologizmy o rodowodzie mitologicznym znają gimnazjaliści, które z mitologizmów zawartych w słownikach przywołują w swoich tekstach/wypowiedziach, jaką wiedzę o genezie frazeologizmów dysponują, jaka jest ich kompetencja kulturowa. Badania ankietowe potwierdzają opinie naukowców i publicystów o słabej wiedzy frazeologicznej uczniów gimnazjów. Autorka jednak nie kończy prezentacji wyników swoich badań pesymistycznie — proponuje środki zaradcze w postaci konkretnych działań mogących zapewnić wyższy poziom znajomości elementów wiedzy frazeologicznej, stanowiącej jeden ze składników kodu kulturowego nie tylko Polaka, ale też Europejczyka.

Aleksandra Zok-Smoła: *Uwagi o stylu wypowiedzi pisemnych uczniów szkół podstawowych* (s. 189—201)

Artykuł o stylu wypowiedzi pisemnych uczniów szkół podstawowych jest w istocie ujęciem negatywnym: Autorka przedstawia w zasadzie rejestr błędów stylistycznych, przy tradycyjnym rozumieniu pojęcia podstawowego, czyli stylu. Analiza tekstów uczniowskich, przeprowadzona z wykorzystaniem znanej typologii błędów stylistycznych, opracowanej przez Andrzeja Markowskiego, pozwala w konsekwencji wyznaczyć obszary, w których konieczna jest zwięk-



szona uwaga ze strony nauczyciela, a także korekta błędów i działania profilaktyczne. On też powinien wskazywać pozytywne wzory wypowiedzi.

Anna Łobos: *Czytelność tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki w szkole podstawowej* (s. 202—219)

W analizie podręczników do nauczania muzyki w klasach IV—VI szkoły podstawowej Autorka wykorzystuje wskaźnik czytelności tekstu, opracowany przez Bengta Sigurda w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, a przystosowany do polszczyzny przez Marię Zarębinę. Z badań Anny Łobos wynika, że indeks czytelności wybranych podręczników do nauczania muzyki mieści się w skali Sigurda (poza jednym wyjątkiem: podręcznikiem *Muzyka i my. Podręcznik 4/5/6*). Autorka, badając podręczniki, skorzystała też ze współczynnika mglistości Gunninga. Pozwoliło to Jej wskazać podręcznik najtrudniejszy dla uczniów klas 4—6 (*Muzyka i my...*) i najłatwiejszy (*Wędrowki muzyczne...*). Stopień trudności analizowanych książek dla ucznia wynika z konieczności stosowania terminologii muzycznej i jest determinowany encyklopedycznością ujęcia treści. Tym niemniej, jak zauważa Autorka, język podręczników do muzyki staje się coraz bardziej „przyjazny” dla ucznia.

Marta Mytko: *Motywy dojrzewania biologicznego w podręcznikach gimnazjalnych (uwagi o semantyce i kształcie językowym)* (s. 220—237)

Autorka podejmuje bardzo ważny dla ucznia problem: dojrzewania biologicznego, a właściwie jego obraz w podręcznikach dla gimnazjalistów. Cieleśność — jako element tożsamości — w okresie adolescencji bardzo mocno przykuwa uwagę młodego człowieka, stąd ranga różnych aspektów tego niełatwego, czasem traumatycznego doświadczenia wprowadzanych do podręczników. Marta Mytko omawia kilka z nich: skok pokwitania, trądzik młodzieńczy, pielęgnację ciała i działania zmierzające do poprawiania wyglądu oraz przyrządy korekcyjne. Te ostatnie mogą stać się przyczyną stygmatyzacji ich użytkownika w grupie rówieśniczej. Ale zauważa też, że nie wszystkie przejawy dojrzewania dostrzegają i uwzględniają w zaproponowanych tekstach autorzy podręczników szkolnych. Dotyczy to np. obniżania głosu, pojawienia się zarostu u chłopców, pierwszej miesiączki. Językowy obraz ciała dojrzewającego — przekształcającego się, niedoskonałego, wymagającego różnych praktyk cielesnych, a przecież ważnego dla poczucia tożsamości i samooceny — ma ułatwić uczniowi identyfikację z bohaterem z podręcznika i przeprowadzić go przez fazę dorostania.

Przegląd zawartości poszczególnych artykułów tomu dokumentuje złożoność problematyki odmian językowych w szkole, będącej przedmiotem oglądu językoznawczego i dydaktycznego. Oprócz tekstów należących do badań podstawowych są tu teksty wskazujące możliwości aplikacyjne wiedzy o odmianach językowych. Oba typy ujęć mają dużą wartość dla opisu i diagnozy wiedzy

nauczycieli i uczniów o dyferencjacji języka polskiego oraz dla modelowania zmian działań edukacyjnych i dydaktycznych we współczesnej szkole, których celem byłaby szeroka i powszechna wiedza o wielości „języków polskich”.

Książka, zaprojektowana jako obraz ważnych z punktu widzenia życia szkoły odmian współczesnej polszczyzny, powinna pogłębić wiedzę o nich wśród nauczycieli i uczniów, ale też uatrakcyjnić wiedzę językowo-komunikacyjną i metody jej transmisji w środowisku szkolnym.

Tom zbiorowy pod redakcją Heleny Synowiec jest ciekawym głosem w nurcie badawczym zogniskowanym wokół problematyki odmian językowych.

*Małgorzata Kita*