

**Z TEORII  
I PRAKTYKI  
DYDAKTYCZNEJ  
JĘZYKA  
POLSKIEGO  
T. 23**



NR 3243

**Z TEORII  
I PRAKTYKI  
DYDAKTYCZNEJ  
JĘZYKA  
POLSKIEGO**

**23**

pod redakcją  
Heleny Synowiec

REDAKTOR SERII: DYDAKTYKA JĘZYKA I LITERATURY POLSKIEJ  
EWA JASKÓŁOWA

RECENZENCI  
ELŻBIETA AWRAMIUK  
ANNA JANUS-SITARZ

#### RADA NAUKOWA

przewodnicząca: Helena Synowiec  
wiceprzewodnicząca: Bernadeta Niesporek-Szamburska  
członkowie: Marian Kisiel  
Edward Polański  
Urszula Żydek-Bednarczuk  
sekretarz i redaktor językowy: Danuta Krzyżyk  
redaktor statystyczny: Anna Guzy

#### RADA PROGRAMOWA

Barbara Bogołębska (Łódź), Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Katowice), Ewa Jaskółowa (Katowice), Krystyna Kleszczowa (Katowice), Zofia Budrewicz (Kraków), Jadwiga Kowalikowa (Kraków), Maria Kwiatkowska-Ratajczak (Poznań), Jan Miodek (Wrocław), Barbara Myrdzik (Lublin), Jan Ożdżyński (Kraków), Marta Pančiková (Bratysława), Regina Pawłowska (Gdańsk), Jerzy Podracki (Warszawa), Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk), Bogusław Skowronek (Kraków), Aldona Skudrzyk (Katowice), Zenon Uryga (Kraków), Halina Wiśniewska (Lublin), Bożena Witosz (Katowice), Tadeusz Zgółka (Poznań)

# SPIS RZECZY

## I. Edukacja literacka i kulturowa

Ewa JASKÓŁOWA: Jak uniwersytet przygotowuje przyszłych nauczycieli polonistów do nauczania interpretacji? . . . . .	7
Elżbieta DUTKA: Pytania o duszę. Dialog z tradycją literacką na lekcjach języka polskiego w liceum jako przybliżanie współczesności . . . . .	17
Izabela ŁUC: Przygotowanie uczniów do odbioru tekstów reklam komercjalizujących obraz sztuki . . . . .	35
Danuta BULA: O potrzebie postawy twórczej nauczyciela . . . . .	53
Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Od <i>Zuhanden</i> do <i>Vorhanden</i> , czyli od Diega Velázquez do Mirosława Bałki . . . . .	67
Daniela DYŁUS: Śląski Pasek? Uwagi o książce <i>Z pamiętnika Westfaloka</i> i jej przydatności w edukacji . . . . .	77

## II. Edukacja językowa

Emilia CZARNOTA: Nauczyciel polonista wobec wulgaryzacji języka uczniów . . . . .	89
Diana JAGODZIŃSKA: O trudnościach w opisywaniu tekstów wspomnieniowych (refleksje filologiczne) . . . . .	101
Małgorzata BORTLICZEK: Obraz i słowo — o stylu popularnonaukowym w publikacjach dla dzieci . . . . .	111
Urszula KOPEĆ, Karolina MAZUR: O tytułach opowiadań uczniowskich . . . . .	133
Aleksandra ZOK-SMOŁA: Uwagi o spójnikach w podręcznikach szkolnych — dawniej i dziś . . . . .	141
Anna ŁOBOS: Udział części mowy w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV—VI szkoły podstawowej . . . . .	155

## Recenzje

Katarzyna Maria PŁAWECKA: <i>Przygotowanie polonistyczne uczniów wiejskich gimnazjów w perspektywie dalszego kształcenia (na przykładzie gminy Laskowa)</i> (Maria SIENKO) . . . . .	167
<i>Odmiany polszczyzny w szkole</i> . Red. Helena Synowiec przy współudziale Marty Kubarek (Małgorzata KITA) . . . . .	175
<i>Stylę współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej</i> . Red. Ewa Malinowska, Jolanta Nocoń, Urszula Żydek-Bednarczuk (Maria WACŁAWEK) . . . . .	185
<i>Uczeń w roli mówcy. Inspiracje i wskazówki metodyczne</i> . Red. Agnieszka Kania, Lucja Staniczek (Ewa JASKÓŁOWA) . . . . .	191
<i>Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych</i> . T. 1. Red. Anna Guzy, Danuta Krzyżyk. T. 2. Red. Anna Guzy, Bernadeta Niesporek-Szamburska (Diana JAGODZIŃSKA) . . . . .	197

Iwona Gralewicz-Wolny, Beata Mytych-Forajter: <i>Uwolnić Pippi! Twórczość dla dzieci wobec przemian kultury</i> (Małgorzata WÓJCIK-DUDEK) . . . . .	201
Karolina Kusek: <i>Pomiędzy tęczą a błotnym kamieniem i Gdy oniemieli wieszczę... Wiersze wybrane i nowe</i> . Red. Dariusz T. Lebioda (Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA) . . . . .	207
Krystyna Zabawa: <i>Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej</i> (Ewa OGŁOZA) . . . . .	213
Indeks osobowy . . . . .	215

# I. Edukacja literacka i kulturowa

Ewa JASKÓŁOWA

## Jak uniwersytet przygotowuje przyszłych nauczycieli polonistów do nauczania interpretacji?

Interpretacja i dydaktyka należą do tego obszaru działań, które zwykle się łączyć ze sztuką. Oba wymagają talentu, intuicji i wiedzy, która pozwoli z danych przesłanek zbudować celną, przekonującą, logiczną i wartościową interpretację. Interpretacja literaturoznawcza oceniana jest jako mało pragmatyczna umiejętność w tym sensie, że nie ma wartości sprawczej. Sprawność ta wydaje się wielu kompletnie nieprzydatna w życiu. Jeśli jednak dobrze się zastanowić, nic bardziej mylnego. Umiejętność interpretowania daje szansę na dobrą orientację w świecie w ogóle, a ponadto jest podstawą działań w różnych dziedzinach praktycznie wykorzystywanych w życiu społecznym, a więc: prawniczych, psychologicznych, pedagogicznych, politycznych, socjologicznych czy etycznych, które decydują o ludzkim losie w najszerszym znaczeniu. Umiejętność zatem interpretacji słów, wynikających z nich sensów, przesłanek oraz idei jest kluczową sprawnością człowieka, który na egzaminie (gimnazjalnym i maturalnym) pokazuje poziom tej umiejętności. Stopień opanowania interpretacji może się okazać przydatny w ocenie poziomu przygotowania młodego człowieka do dalszych studiów lub pracy. Ocena umiejętności interpretacyjnych pozwala w przybliżeniu określić potencjał intelektualny kandydatów na nauczycieli, prawników, polityków, psychologów, socjologów, pedagogów i wielu jeszcze innych kategorii zawodowych. Świadomość tej możliwości powinna towarzyszyć wszystkim, którzy decydują o kształceniu edukacji w zakresie nauczania języka i literatury ojczyźnej.

Autorzy *Podstawy programowej...* wyeksponowali problem interpretacji nie tylko w samym zapisie, ale i w sposobie tego zapisu, uznając ją za cel ogólny i długoterminowy nauczania języka polskiego od szkoły podstawowej do matury<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Podstawa programowa z komentarzami. T. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008, w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowane 15 stycznia 2009 w „Dzienniku Ustaw” nr 4, poz. 17.

Interpretacja tekstu kultury — literackiego i nieliterackiego jest obligatoryjną umiejętnością zdobywaną na wszystkich poziomach edukacyjnych. Z zapisu *Podstawy programowej...* wynika, że końcowy efekt kształcenia budowany ma być systematycznie w procesie stopniowania trudności, jako konsekwencja stymulowania własnej aktywności ucznia oraz wiązania doświadczenia z teorią, czyli respektowania zasady przechodzenia „od intuicji do definicji” i „od tekstu do kontekstu”.

Jak wykształcić nauczyciela polonistę, który podoła nauczaniu interpretacji w szkole? Po pierwsze, wybrać kandydatów z potencjałem intelektualnym — merytorycznym i dydaktycznym, czyli takich, którzy przejawiają talenty interpretacyjne i dydaktyczne. Po drugie, wyposażyć ich w narzędzia i wiedzę o współczesnych zasadach czytania oraz interpretowania. Po trzecie, wskazać im i sprawdzić, w jakim stopniu przyswoili, sposoby postępowania metodycznego, które pomogą uczniom zdobywać sprawność analizy i wynikającej z niej interpretacji tekstu.

Teoretycznie uniwersytet nastawiony jest na realizację drugiego i trzeciego postulatu. Najsłabiej wypada wybór kandydatów, który tylko w części spełnia postawione w punkcie pierwszym założenie.

Studia polonistyczne od pierwszego stopnia licencjackiego, przez stopień magisterski, aż do doktoratu zakładają doskonalenie umiejętności analityczno-interpretacyjnych studentów. Od pierwszego roku odbywa się ono na ćwiczeniach z poetyki, analizy i interpretacji tekstu literackiego oraz teorii literatury. Na pierwszym roku studiów magisterskich realizowany jest kurs współczesnych metodologii literaturoznawczych, który pokazuje najnowsze metody czytania i wynikające z nich koncepcje interpretacji. Wyposażeni w taką wiedzę, przychodzą młodzi poloniści na zajęcia z dydaktyki literatury. Ćwiczenia z tego przedmiotu mają, zgodnie z założeniem, wykształcić podstawową umiejętność przekładu wiedzy na „język lekcji”. Oznacza to, że młodzi poloniści nauczą się przekładać własną wiedzę z teorii literatury na taką organizację zajęć, która pozwoli ich uczniom odkrywać tajniki tekstu literackiego. Sprawność interpretacyjna studenta stanowi zatem podstawę wszelkich działań dydaktycznych. Mają one doprowadzić do budowania takiej lekcji, na której uczniowie zechcą otwierać się na tekst literacki, rozmawiać o nim i dostrzegać różne możliwości analizy oraz wynikającej z niej interpretacji<sup>2</sup>.

Studenci, rozpoczynający po licencjacie dwuletnie studia magisterskie, prezentują bardzo zróżnicowany poziom umiejętności interpretacyjnych. Czasami tekst staje się dla nich pretekstem do snucia refleksji o problemie, który często bywa ich, a nie tekstu problemem. Młodzi adepci polonistyki przestają wierzyć w wartość tekstu. Degradacja i kompromitacja strukturalizmu doprowadziły do

<sup>2</sup> Pokazuje i propaguje te metody postępowania w kształceniu nauczycieli Maria Kwiatkowska-Ratajczak. Por.: M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*. Poznań 2002.



tego, że w interpretacjach dominuje projekcja własnych domysłów interpretatora, studenci zafascynowani czytaniem feministycznym, postkolonialnym czy kulturowym przestają dostrzegać tekst, przestają wierzyć, że może coś przekazywać, że może być istotnym źródłem informacji. Ta postrukturalna metoda podchodzenia do utworu literackiego skutkuje poszukiwaniem coraz atrakcyjniejszych kontekstów interpretacyjnych, bez pełnej świadomości, że każdy kontekst powinien być wywołany czytaniem utworem. Studentom często brak świadomości, że zestawianie każdego utworu z dowolnie wybranym kontekstem jest interpretacyjnym nadużyciem. Brak skupienia uwagi na samym utworze staje się poważnym utrudnieniem w konstruowaniu zadań, których celem byłoby przeprowadzenie ucznia przez trudny utwór literacki i pokazanie mu drogi odkrywania jego sensów.

Na I Kongres Dydaktyki Polonistycznej został przygotowany referat, w którym przedstawiono wyniki sprawdzianu wiedzy i umiejętności studentów po zakończeniu pierwszego roku polonistyki<sup>3</sup>. Skorzystano z testu przygotowanego na egzaminy wstępne z lat dziewięćdziesiątych XX wieku — testu, który służył do selekcji kandydatów na studia polonistyczne na Uniwersytecie Śląskim. Test sprawdzał umiejętności interpretacji utworu poetyckiego, poziom wiedzy o języku i stylistyce<sup>4</sup>. Kandydaci na studentów filologii polskiej otrzymywali polecenie analizy i interpretacji jednego z przedstawionych w arkuszu egzaminacyjnym wierszy. Rozwiązywali szereg zadań sprawdzających stan z zakresu nauki o języku oraz rozpoznawali w przedstawionym tekście różnorakie zabiegi stylistyczne.

W kontekście rozważań o interpretacji warto przywołać wyniki sprawdzianu, który w 2013 roku nawiązywał do testu na egzaminach wstępnych sprzed dwudziestu lat. Wprawdzie model egzaminu wstępnego z lat dziewięćdziesiątych może się dziś wydawać nieco anachroniczny, ponieważ duży nacisk kładziono wówczas na sprawdzenie wiedzy kandydata, jednak test interpretacyjny sprawdzał jej funkcjonalność. Ponadto wiedza studentów polonistyki XXI wieku sprawdzana była w zakresie dotyczącym treści, które dziś są obligatoryjne dla absolwentów gimnazjum — potwierdzone zapisami *Podstawy programowej z języka polskiego*.

---

<sup>3</sup> Tekst artykułu złożono do druku w księdze publikującej referaty i wystąpienia na I Kongresie Dydaktyki Polonistycznej, który miał miejsce w Krakowie od 20 do 23 listopada 2013 roku. Por. E. Jaskółowa, B. Niesporek-Szamburska: *Kim jest, jaki(a) jest student(ka) polonistyki XXI wieku. Rekonesans badawczy*. [Tekst w wydruku komputerowym złożony w wydawnictwie Universitas].

<sup>4</sup> Badanie przeprowadzono w maju 2013 roku. W opracowaniu rezultatów testu uczestniczyły: Małgorzata Wójcik-Dudek, Krystyna Koziołek, Anna Guzy, Marta Kubarek, Aleksandra Zok, Karolina Jędrych, Diana Jagodzińska i Emilia Czarnota — pracownice i doktorantki w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego.

Testem zostali objęci studenci z 5 ośrodków akademickich w Polsce: z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, z Uniwersytetu Śląskiego, z Uniwersytetu Gdańskiego, z Ośrodka Dydaktycznego Uniwersytetu Śląskiego w Rybniku — łącznie 113 osób w proporcjonalnym układzie<sup>5</sup>. Nie było znaczących różnic w jakości wyników uzyskiwanych przez respondentów, można więc potraktować badaną grupę jako całość. Jednocześnie ze względu na znaczące rozproszenie ośrodków w różnych częściach Polski możemy mówić — w pewnym sensie — o powszechności rezultatów<sup>6</sup>.

Studenci zostali poproszeni o interpretację jednego z dwu podanych utworów poetyckich, a były to do wyboru: *Wiatr w zaułku* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego oraz *Głos w sprawie pornografii* Wisławy Szymborskiej.

51 osób wybrało wiersz Gałczyńskiego, 36 — utwór Wisławy Szymborskiej, 26 — nie podjęło tego zadania. Z przedstawionych wypowiedzi wyłania się przede wszystkim mała sprawność interpretacyjna, brak dbałości o kompozycję wypowiedzi. Na 87 prac tylko 18 czyta się bez trudu.

Interpretację wiersza Gałczyńskiego można podzielić na 4 kategorie:

- streszczenia (np.: *W wierszu Ignacego (!) Gałczyńskiego jest przedstawiony wiatr jako żywa istota. Wichura terroryzuje miasto jak bies czarny*);
- linearne omówienie kolejnych zwrotek (np.: *w pierwszej zwrotce jest [...], w drugiej strofie [...]*);
- dywagacje o wietrze (np.: *Tytuł wiersza wskazuje, iż wiersz będzie prawdopodobnie o wietrze, który wiał akurat z zaułka. Czym jest wiatr? Niczym innym jak zjawiskiem atmosferycznym, który może być łagodny lub wiać z dużą prędkością*);
- interpretacje, których autorzy poszukują dla utworu jakichś politycznych lub społecznych kontekstów (np.: *Wiatr możemy utożsamić z wybuchem jakiegoś buntu, strajku, który zalał ulice. Buntująca się społeczność zazwyczaj niszczy ulice, krzyczy, wrzeszczy, gwizdże. Tak samo wiatr „walił w ściany, pluł. W końcu ustał. Tak i bunt musi w końcu się zakończyć”*).

W żadnej interpretacji nie znalazła się nawet próba wskazania skamandryckiego kontekstu, zabrakło jakiejkolwiek refleksji historycznoliterackiej, trudno też określić metodologię, która stanowiłaby podstawę prezentowanych wypowiedzi. Prace na temat wiersza Gałczyńskiego są krótkie (na pół strony), nie-

<sup>5</sup> Materiały z innych ośrodków naukowych pozyskane zostały dzięki współpracy z Profesorami Zofią Budrewicz, Grażyną Tomaszewską, Sławomirem Jackiem Żurkiem.

<sup>6</sup> 80,0% badanych studentów reprezentowało interesującą nas specjalność nauczycielską, a około 20% — specjalność dziennikarską (z Uniwersytetu Gdańskiego). Prawie całą grupę stanowiły kobiety (92,0%). Najwięcej młodych mężczyzn, bo aż 20,0%, studiuje na polonistyce w Katowicach. Większość studentów (96,0%) kończyło liceum ogólnokształcące, a maturę z języka polskiego zdawało na poziomie rozszerzonym (78,0%). Ponad połowa badanych pochodzi z miasta (około 68%).

spójne kompozycyjnie. Być może tekst był zbyt jednoznaczny i studenci nie potrafili w tak oczywistym wierszu dostrzec problemu godnego bardziej rozwiniętej wypowiedzi.

Z interpretacją utworu Wisławy Szymborskiej nie było jednak dużo lepiej. Wiersz odczytywano albo dosłownie, sygnalizując, że jest to refleksja wynikająca z perspektywy 2013 roku, np.: *autorka nawiązuje do dobrze nam znanej sprawy, mianowicie szeroko pojętej pornografii. Nie da się ukryć, że problem ten dotyka każdego z nas. Oczywiście, nie dosłownie, ale poprzez różne media.* I chociaż interpretator(ka) wiersza zastrzega, że 30 albo 40 lat temu można było ten wiersz czytać inaczej, to dziś z *perspektywy 2013 roku można zrozumieć, że autorka buntuje się przeciw temu.* Są wypowiedzi, z których wynika dosłowne odczytanie. A podsumowanie świadczy o poszukiwaniu jednoznacznej wymowy i potępienia zjawiska pornografii: *Autorka w bardzo dosłowny sposób opisuje cały mechanizm działania, jak to wszystko wygląda i co się dzieje z człowiekiem uzależnionym od pornografii. Opisuje, jednak nie kryje przy tym niesmaku i potępienia dla ludzi, dla których zaspokojenie popędów seksualnych jest najważniejsze.*

W większości wypowiedzi można dostrzec próby rozwiązywania metafory: „nie ma rozpusty większej niż myślenie”. W tej grupie prac widać jednak trudność zbudowania logicznie spójnej wypowiedzi, np.: *dla ludzi myślących nie ma rzeczy świętych. Ta pornografia w języku, w mowie szerzy się i rozpowszechnia coraz bardziej.*

Na 36 prac tylko w jednej dostrzeżono ironię, która staje się podstawą dociekań: *Podmiot liryczny przedstawia ludzi myślących jako zdegenerowanych zuchwalców.* Wypowiedź rwie się jednak pod względem logicznym, brakuje w niej odczytania kontekstu konspiracji i dlatego na koniec wnioski są dość powierzchowne i nieco chybione: *Podmiot liryczny opisuje podczas spotkań ludzi procesu twórczego. Obecni są spokojni, siedzą na krzesłach i rozmawiają.*

Umiejętności interpretacyjne studentów pierwszego roku są znikome. Przytoczone fragmenty wypowiedzi interpretacyjnych pokazują wyraźnie, że ich autorzy nie poszukują relacji między poszczególnymi elementami tekstu. Jeśli go dekonstruują, to odnoszą jego fragmenty do własnych wyobrażeń i doświadczeń. Jeśli cytują kluczową tezę wiersza Szymborskiej „nie ma rozpusty większej niż myślenie”, to nie potrafią odtworzyć spójnej argumentacji zapisanej w tekście, bo czytają go dosłownie. Bardzo często widać, że studentom albo brak świadomości, czym jest interpretacja, albo brak sprawności interpretacyjnej.

A zatem sprawność ta musi być wyuczona i ćwiczona w czasie studiów. Rzecz jest o tyle zaskakująca, że egzamin maturalny sprawdza analizę i interpretację tekstu. Najprościej byłoby obwinić za przedstawiony stan rzeczy „klucz” maturalny. Tyle tylko, że nie jest to kwestia zupełnie jednoznaczna. Na egzaminie maturalnym bowiem abiturienti mają za zadanie dokonać analizy

oraz interpretacji, która jest konsekwencją sugestii sformułowanej w temacie. W ten sposób zadanie maturalne ukierunkowuje myślenie i zwraca uwagę na problem. Kandydat na studenta polonistyki powinien być nauczyć się podstawowych procedur odczytywania oraz interpretowania poezji. Jak widać z przeprowadzonych badań, jest to umiejętność dość słaba. Być może nie tyle sam „klucz” czy „model” interpretacji tu zawinił, ile raczej brak samodzielności myślenia. Może dzieje się tak, że student przyzwyczajony do odczytywania tekstu wedle podpowiadanych wskazówek, nagle postawiony przed koniecznością samodzielnego sformułowania tezy interpretacyjnej, czuje się zagubiony? Jeśli tak jest, to zmodyfikowany egzamin maturalny, który przeprowadzony będzie po raz pierwszy w 2015 roku, może okazać się wielką klęską. Jedno z zadań do wyboru ma sprawdzać samodzielność interpretacji utworu poetyckiego. Szkolne myślenie o interpretacji musi więc zostać przeorientowane. Uczeń znacznie samodzielnie myśleć, stawiać tezy i argumentować tylko wówczas, gdy lekcje polskiego będą stymulowały takie działania uczniów. Konieczne jest zatem wykształcenie takich nauczycieli polonistów, którzy sami będą sprawnymi interpretatorami i pozwolą na samodzielność myślenia swoim wychowankom. Nie będą narzucać jednej obowiązującej, „konkretnej” i usankcjonowanej interpretacji tekstu, pozwolą poszukiwać i błędzić, ale wskażą drogę stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, bez gwarancji jednak, że będą one dane raz na zawsze.

Wydaje się, że studenci polonistyki mają (mimo słabego wyniku sprawdzianu po pierwszym roku) predyspozycje do przeorientowania szkolnego myślenia o interpretacji. Świadczy o tym zderzenie przedstawionych wyżej rezultatów z zakresu interpretacji z pracami egzaminacyjnymi z dydaktyki literatury polskiej po III roku licencjatu i po I roku studiów magisterskich.

Studenci III roku licencjatu na Uniwersytecie Śląskim w zimowej sesji piszą egzamin, którego ważnym składnikiem jest interpretacja tekstu poetyckiego. Otrzymują określony utwór poetycki oraz polecenie sformułowania zadania, skierowanego do uczniów, które pozwoli im zbudować własną interpretację. Jednocześnie studenci proszeni są o zaproponowanie własnego toku myślenia i odczytywania tekstu. Zadania egzaminacyjne sprawdzają więc umiejętności i wiedzę, jaką powinien wykazać się kandydat zdobywający uprawnienia do nauczania w szkole podstawowej i gimnazjum.

Średnia ocen w roku akademickim 2012/2013 wyniosła 3,72. Na 90 osób zdających egzamin rozkład ocen był następujący: bardzo dobre oceny uzyskało 11 studentów, dobry plus — 13; dobry — 22; plus dostateczny — 19; dostateczny — 17; niedostateczny — 8 studentów.

Ocena tych wyników zależy od ich interpretacji. Tu proponuję następującą: 46 osób, a zatem niewiele ponad 50% kandydatów do zawodu nauczycielskiego, wykazało się operatywnością wiedzy, kreatywnością, sprawnością interpretacyjną i w mniejszym lub większym stopniu umiejętnością konstruowania zadań

adresowanych do uczniów: to ci, których ocena oscyluje między dobrą i bardzo dobrą. Ocena plus dostateczną otrzymały osoby, które potrafią odtwarzać wiedzę, mają natomiast problem z kreatywnością i operatywnością; ci studenci stanowią około 40% wszystkich zdających. Egzamin ten pokazuje też, że przyrost umiejętności interpretacyjnych studentów w kolejnych latach jest znaczny. Warto przy tym dodać, że na zajęciach z dydaktyki literatury zarówno na poziomie licencjackim, jak i magisterskim wiele czasu (na Uniwersytecie Śląskim) poświęca się ćwiczeniom, które prowadzą do budowania pytań i poleceń do tekstów oraz wynikających z nich różnych dróg interpretacji na lekcjach języka polskiego.

Dla części studentów egzamin z dydaktyki nic nie znaczy, bo nigdy nie podejmą pracy w szkole. Wyniki wskazują jednak na to, z jakim przygotowaniem idą do zawodu absolwenci polonistyki. Statystycznie średnim, ale na tę średnią składa się świetny kandydat na nauczyciela i kompletnie nieprzygotowany do pełnienia tej funkcji młody człowiek. Uniwersytet zakłada dobre przygotowanie, ale student z proponowanej oferty korzysta różnie. Dlatego przyjmowanie do pracy powinno odbywać się w drodze konkursu i jednym z ważnych kryteriów wyboru powinna być ocena z dydaktyki. Nie można jej ukryć, bo — wedle obowiązujących zasad postępowania — po zakończeniu studiów do dyplomu jest wydawany suplement, z którego między innymi wynika sposób, w jaki kandydat na nauczyciela zdobywał uprawnienia do zawodu.

Zajęcia z dydaktyki literatury, które nastawione są na wykształcenie sprawności przekładu wiedzy i umiejętności interpretacyjnych studenta na polecenia, pytania, zadania, adresowane do ucznia — tak, by doszedł on do własnej atrakcyjnej, uzasadnionej tekstem literackim interpretacji — wymagają żmudnej pracy. Po kursie 60 godzin ćwiczeń i 15 godzin wykładu studenci licencjatu wiedzą, że mogą spodziewać się następujących typów zadań egzaminacyjnych z dydaktyki literatury:

1. Polecenia dotyczących interpretacji różnych utworów poetyckich autorów wymienionych w podstawie programowej dla szkoły podstawowej i gimnazjum.
2. Zaprojektowania do nich obudowy dydaktycznej w postaci pytań i poleceń adresowanych do uczniów.
3. Sformułowania tematu lekcji przeprowadzanej na podstawie podanego fragmentu tekstu i zaprojektowania celów oraz zbudowania schematu lekcji wypełnionego pytaniami, adresowanymi do uczniów II i III etapu kształcenia.
4. Zaprojektowania lekcji lub cyklu zajęć na podstawie utworu wybranego spośród obowiązkowych (oznaczonych gwiazdką) w *Podstawie programowej...* dla szkoły podstawowej i gimnazjum.
5. Przeanalizowania różnych typów zadań egzaminacyjnych — ze wskazaniem, jakie umiejętności analityczne oraz interpretacyjne powinien prezentować uczeń, dobrze rozwiązujący dane zadanie.

Studenci zdający egzamin po II semestrze studiów magisterskich do zadań o analogicznym charakterze, jak przedstawione dla licencjatu, otrzymują zadania sprawdzające ich świadomość przekładu różnych metodologii literaturoznawczych na typy zadań stawianych uczniom na różnych etapach edukacji. Ponieważ na zajęciach studenci poznają konsekwencje przekładu różnych metodologii na język szkolnej interpretacji, pytania dotyczą różnych modeli interpretacji tekstu w przestrzeni szkolnej. Przykładowy zestaw pytań z dydaktyki literatury na studiach magisterskich może być następujący:

1. Jak scharakteryzujesz hermeneutyczny model interpretacji tekstu w przestrzeni szkolnej? Jakie pytania zadasz i które metody wykorzystasz, realizując model hermeneutyczny?
2. Jak wprowadzać konteksty kulturowe w praktyce szkolnej? Podaj przykład realizacji kontekstu kulturowego na lekcji literackiej w gimnazjum i liceum.
3. Jak można wykorzystać w procesie analizy wierszy Mirona Białoszewskiego elementy dekonstrukcji tekstu literackiego? Proszę podać przykłady utworów tego autora i rozwiązania dydaktyczne.

Ostatnim etapem przygotowania studenta do nauczania interpretacji jest uczestnictwo w seminarium magisterskim o specjalności nauczycielskiej. Trwa ono dwa lata i daje możliwość wielostronnej i pogłębionej refleksji nad interpretacją w ogóle oraz interpretacją w szkole. W prowadzonych przeze mnie od 1997 roku seminariach magisterskich powstało około 160 prac. Duża część ich autorów skupiała uwagę na poezji twórców XX-wiecznych, których utwory obecne są w szkolnych programach i podręcznikach. Magistranci musieli w nich wykazać się co najmniej umiejętnością analizy i interpretacji twórczości wybranego autora. W drugiej części rozprawy kandydaci do zawodu nauczyciela pokazują najczęściej sposoby interpretowania twórczości w szkole. Prace realizują trzy modele:

1. Badania odbioru twórczości określonego autora (najczęściej poety XX-wiecznego); student przeprowadza ankiety, prosi uczniów o interpretację wybranych utworów, analizuje wyniki, stawia diagnozę świadomości uczniów i w drugiej części rozprawy proponuje określone działania metodyczne, koncepcje lekcji oraz sposoby nauczania interpretacji.
2. Podstawę rozprawy stanowi twórczość wybranego autora, magistrant pokazuje własne rozwiązania interpretacyjne wybranych utworów literackich, proponowanych w *Podstawie programowej...* jako lektury szkolne, by w drugiej części zamieścić rozwiązania dydaktyczne zmierzające do interpretacji tej twórczości na lekcjach języka polskiego.
3. Monografie wybranych tomików poetyckich. Czasami stanowią one wywód interpretacyjny skupiony wokół wybranego problemu, a czasami w drugiej części rozprawy pokazywane są ciekawe rozwiązania dydaktyczne, przy założeniu że przedstawiane utwory mogą stanowić podstawę procesu dydaktycznego.



Zajęcia seminaryjne budowane są tak, by studenci pogłębiali swoją wiedzę teoretyczną na temat metodologii, zrozumieli sposoby przekładu różnych metodologii na język szkolnej lekcji, wykształcili umiejętność kreatywnego podejścia do procesu dydaktycznego, w którym interpretacja będzie sposobem mówienia o literaturze.

Na pytanie, „jak uniwersytet przygotowuje do nauczania interpretacji”, nie ma więc jednej odpowiedzi, choć w każdej uczelni realizującej specjalność nauczycielską zbudowane są ramy programowe pozwalające na kształcenie tej umiejętności. Pytanie „jak” może także prowokować odpowiedź określającą stopień tego przygotowania: dobrze, średnio, źle. Będzie to jednak wyłącznie odpowiedź intuicyjna i oparta na wyrywkowych danych, spostrzeżeniach i subiektywnych odczuciach, bo nikt do tej pory nie przeprowadzał badań, które mogłyby pomóc rzetelnie odpowiedzieć na tak postawione pytanie. Polonistyczne kształcenie uniwersyteckie opiera się na założeniu, że absolwent w stopniu zadowalającym radzi sobie z interpretowaniem różnych tekstów kultury i swoją wiedzę oraz umiejętności w różny sposób przekłada na metody działań lekcyjnych. Ocena natomiast uczniowskich interpretacji jest po prostu konsekwencją stanu świadomości nauczyciela.

Pytanie więc, jak uniwersytet przygotowuje, jest tylko jednym z całego pakietu pytań o stopień przygotowania adeptów sztuki nauczania do wypełniania zadań, wśród których nauczanie interpretacji należy do grupy zadań ważniejszych. Inne pytanie dotyczy tego, jak szkoła rekrutuje nauczycieli, czy wybiera tych, którym uniwersytet nadał tytuł z oceną najwyższą: czy też nie ma to żadnego znaczenia dla osób decydujących, kto będzie w szkole uczył?.

Эва Яскулкова

#### КАК УНИВЕРСИТЕТ ГОТОВИТ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПОЛОНИСТОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНТЕРПРЕТАЦИИ?

##### Резюме

Автор представляет аргументы в пользу необходимости формирования навыков интерпретации как основных для соответствующего способа понимания окружающего мира. Данные навыки должны формироваться педагогами, прошедшими соответствующую профессиональную и методологическую подготовку. В статье представлены данные исследований по интерпретационным навыкам у студентов полонистики первых курсов в сопоставлении с результатами экзаменов по дидактике литературы. Таким образом автор показывает увеличение уровня интерпретационных навыков, но также указывает на необходимость изменений в системе профессиональной подготовки учителей.

Ewa Jaskółowa

HOW ACADEMIA PREPARES FUTURE POLISH LANGUAGE TEACHERS  
FOR TEACHING INTERPRETATION?

Summary

The author puts forward arguments for the need of developing interpretation skills as a basis for a proper understanding of the world. These skills should be cultivated by teachers who are well prepared for this function in terms of substance and methodology. The article presents research on the interpretative skills of first years' students of Polish Studies, compared with didactics of literature classes exam results. It thus reveals the increase in interpretative skills, but also the need of change in the teacher education system.



Elżbieta DUTKA

Pytania o duszę  
Dialog z tradycją literacką  
na lekcjach języka polskiego w liceum  
jako przybliżanie współczesności

W jednej z prac Franklina Rudolfa Ankersmita na temat historiografii współczesnej znaleźć można niezwykle obrazowe, zapadające w pamięć porównanie:

Tak jak ryba nie wie, że pływa w wodzie, tak to, co powszechne i najbardziej charakterystyczne dla danego okresu, jest dla niego nieznanne. Dopóki epoka trwa, owe cechy pozostają ukryte. W pełni zapachem epoki można się delektować dopiero wtedy, kiedy ona odejdzie<sup>1</sup>.

Badacz odnosi przytoczone słowa do bardzo specyficznego podejścia do źródeł (śladów przeszłości), w którym z jednej strony zwraca się uwagę na przemilczenia, na to, co nie zostało powiedziane, a z drugiej — podkreśla rangę konfrontacji mentalności różnych epok. W przywołanej pracy stwierdzenie o rybie pozbawionej świadomości własnej kondycji jest dla mnie swego rodzaju *punctum*<sup>2</sup>. Myśl historiografa „kłuje” i „uderza”, gdyż odnoszę ją nie tylko do przeszłości, ale przede wszystkim do współczesności — to, co powszechne i najbardziej charakterystyczne dla naszego okresu, jest nam nieznanne, niedostępne, ujawni się dopiero później.

Poczucie braku pełnego rozeznania we własnej epoce budzi niepokój i może być sporym wyzwaniem dla nauczycieli. Celem bowiem zdobywania przez ucznia wiedzy i umiejętności jest „świadome kształtowanie przez niego włas-

---

<sup>1</sup> F.R. Ankersmit: *Historiografia i postmodernizm*. Przeł. E. Domańska. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Wybrał, oprac. i przedmową opatrzył R. Nycz. Kraków 1997, s. 160.

<sup>2</sup> Nawigując tu do znanego rozróżnienia na *studium* i *punctum*, zaproponowanego (w odniesieniu do fotografii) przez R. Barthes'a: *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Przeł. J. Trznadel. Warszawa 1996, s. 46—47.

nego życia, **rozumienie otaczającej rzeczywistości**<sup>3</sup>. Wydaje się, że realizacja tego celu może polegać (w świetle zasygnalizowanych wątpliwości poznawczych) na wyposażeniu uczniów w narzędzia potrzebne do refleksyjnego podejścia do własnego życia, na ukazaniu znaczenia namysłu nad sobą i otaczającą rzeczywistością oraz nakłanianiu do podjęcia pracy nad kształtowaniem i rozumieniem siebie i świata. W edukacji polonistycznej taką rolę odgrywa niewątpliwie analiza i interpretacja tekstu literackiego oraz innych tekstów kultury, które — jak pisze Ewa Jaskółowa, autorka jednego z programów nauczania języka polskiego dla liceum i technikum — przebiegają według zasady: „od tekstu do kontekstu, od doświadczania tekstu do jego interpretacji, a w **konsekwencji do interpretacji i rozumienia świata**”<sup>4</sup>. W dostrzeżeniu pewnych cech własnej epoki, w poczuciu choć w pewnym stopniu jej „zapachu” mogą pomóc dialogi z tradycją. Zestawienie utworów współczesnych z tekstami z przeszłości prowadzi wszak do konfrontacji. Uczeń podejmuje wtedy wysiłek „odkrywania dla siebie świadomości człowieka dawnych epok”<sup>5</sup>:

Za każdym proponowanym utworem kryje się człowiek, którego emocje, przeżycia, świadomość, system wartości współczesny czytelnik może przyjmować lub odrzucać. Jednak aby to zrobić, musi wejść z tekstem w dialog<sup>5</sup>.

Dzięki takiemu dialogowi uczeń zarówno dostrzega cechy epoki dawnej, jak i poznaje współczesne „konteksty i nawiązania” do tradycji, ale nabiera także dystansu do własnych czasów. Dystans ten może pomóc w lepszym zrozumieniu współczesnej kultury i własnej sytuacji — jak pisze Ankersmit: „Nasz styl jest tam, gdzie obnażeni z myśli o sobie, sami się odnajdujemy”<sup>6</sup>.

W artykule proponuję spojrzenie na literackie dialogi z tradycją na lekcjach języka polskiego jako formę przybliżenia uczniom współczesności — drogę do lepszego poznania i zrozumienia otaczającej rzeczywistości. Refleksja bowiem na temat epok dawnych może okazać się nie tylko spotkaniem z przeszłością czy sposobem na uświadomienie uniwersalności pewnych problemów, ale także lustrem, w którym odbija się twarz (lub choćby zarys twarzy) naszej epoki. To jest właśnie ta sytuacja, gdy „obnażeni z myśli o sobie”, siebie odnajdujemy.

Bezpośrednią inspiracją do podjęcia tego zagadnienia stał się dla mnie podręcznik dla klasy 1. liceum *Świat do przeczytania...?*, w którym autorzy kładą

<sup>3</sup> Zob. m.in. E. Jaskółowa: *Świat do przeczytania. Program nauczania języka polskiego. Liceum i technikum*. Warszawa 2012, s. 5. Podkr. — E.D.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 5. Podkr. — E.D.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 6.

<sup>6</sup> F.R. Ankersmit: *Historiografia i postmodernizm...*, s. 160.

<sup>7</sup> K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak: *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum*. Klasa 1, część 1. Warszawa 2012.

duży nacisk na dialog z tradycją<sup>8</sup>. Każdy rozdział w podręczniku kończy tak właśnie zatytułowany moduł, w którym uczniowie znajdują dzieła współczesne (eseje, teksty literackie, obrazy), skłaniające do spojrzenia na omawiane wcześniej teksty z perspektywy epok późniejszych. W części pierwszej tej książki rozdział zatytułowany *A na świecie zbożny pobyt, po żywocie rajski przebyt. Spotkanie z kulturą średniowiecza* został „dopełniony” wierszem Julii Hartwig *Dusza*:

Przez całe życie wie że jest nieśmiertelna  
działając w śmiertelnym ciele  
Ciałem myśli i czuje bywa poważna i żartobliwa  
ciałem dotyka i kocha i patrzy  
i szaleje i krzyczy i boli ją i nienawidzi  
Jakże będzie to czynić pozbawiona ciała  
Kiedy myślimy o tej która odeszła  
też oblekamy ją w ciało  
mówiąc: spotkamy się wkrótce  
i staramy się utrzymać ją przy sobie  
choć zawsze pragnęła mieć więcej przestrzeni<sup>9</sup>.

Na tę oryginalną propozycję dydaktyczną i na przywołany utwór zwróć w tym miejscu szczególną uwagę. Sądzę, że podjęcie wraz z licealistami próby odczytania wiersza Julii Hartwig w kontekście zamieszczonych we wspomnianym rozdziale podręcznika tekstów dawnych (między innymi fragmentów *Boskiej komedii*, uwag o filozofii Świętego Augustyna i Świętego Tomasza z Akwinu) może wywołać refleksję nad wyjątkowo trudnymi, ale i fundamentalnymi problemami egzystencjalnymi, związanymi z istotą ludzkiej kondycji, ostatecznym celem życiowej wędrówki. Natomiast zestawienie średniowiecznych wizji i odpowiedzi na zasygnalizowane pytania z miejscem tej problematyki w kulturze współczesnej stanie się — jak sądzę — sposobem na przybliżenie i lepsze rozpoznanie własnej epoki. Przedstawię teraz interpretację wiersza Julii Hartwig i przemyślenia związane z zamieszczeniem tego utworu w podręczniku dla liceum. Podsuwam szersze konteksty, które — mam nadzieję — będą pewną inspiracją (pomocą) dla nauczycieli.

<sup>8</sup> We wstępie autorzy wyjaśniają: „Punktem wyjścia i odniesienia dla naszych poszukiwań jest kulturowe dziedzictwo. Pojmowanie tradycji jako fundamentu współczesności spowodowało, że w podręczniku zachowujemy chronologiczny układ treści, wyznaczany epokami literackimi, którym poświęciliśmy kolejne rozdziały. Owa tradycja jest dla nas odbiciem sposobu myślenia i postrzegania świata przez ludzi minionych czasów, zarazem jednak ukazuje ona uniwersalną drogę zmagania się każdego człowieka ze światem, jego próby zrozumienia rzeczywistości, natury, sensu własnego życia. Proponujemy wam potraktowanie dzieł kultury jako głosu twórców w dialogu o wszystkim, co nas otacza i czego doświadczamy. Tradycja to niekończąca się rozmowa, do której i my zostaliśmy zaproszeni”. Ibidem, s. 11.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 130.

Autorka tomu *Nie ma odpowiedzi* mimo długoletniej obecności i niewątpliwie bardzo wysokiej pozycji na mapie współczesnej poezji polskiej<sup>10</sup>, nie jest często obecna w polonistyce szkolnej. Jej utwory trudno znaleźć w podręcznikach szkolnych, tym bardziej warto — jak sądzę — wyeksponować fakt uwzględnienia wspomnianego wiersza w książce *Świat do przeczytania...* W krótkim biogramie zamieszczonym obok tekstu *Dusza* podkreślono, że poetka inspiruje się poezją francuską oraz amerykańską<sup>11</sup>, w swoich wierszach często podejmuje dialog z tradycją. Dodać można, że (między innymi z tego powodu) Julię Hartwig zaliczył Ryszard Przybylski do grona poetów „klasycyzmu współczesnego”<sup>12</sup>. Interpretacja wiersza *Dusza* może być zatem dla licealistów pierwszym spotkaniem z utworami interesującej poetki współczesnej.

Pytania zamieszczone w podręczniku pod tekstem skłaniają do uważnej analizy:

1. Podaj określenia potoczne przeciwstawiające duszę i ciało.
2. Wypisz z wiersza czasowniki i przymiotniki zestawione z tytułową *duszą*. Co, za sprawą tych określeń, poetka mówi o istocie bytu człowieka?
3. Wyodrębnij w utworze część opisową i część refleksyjną. Który wers jest granicą między nimi? Jaki rodzaj zdania to sygnalizuje?

<sup>10</sup> Poetka jest rówieśniczką Tadeusza Różewicza (rocznik 1921), debiutowała już w roku 1945, choć pierwszy tomik *Pożegnania* wydała dopiero w roku 1956. Od tego czasu ukazało się kilkanaście zbiorów tej autorki. Szczególnie obfita jest „późna twórczość” — zob. m.in. J. Hartwig: *Nie ma odpowiedzi*. Warszawa 2001; Eadem: *Wiersze amerykańskie*. Warszawa 2002; Eadem: *Bez pożegnania*. Warszawa 2004; Eadem: *To wróci*. Warszawa 2007; Eadem: *Jasne, niejasne*. Kraków 2009; Eadem: *Gorzkie zale*. Kraków 2011; Eadem: *Zapisane*. Kraków 2013.

<sup>11</sup> J. Hartwig jest cenioną tłumaczką zarówno poezji francuskiej, jak i amerykańskiej, a o wspomnianych związkach dobitnie świadczą książki: J. Hartwig: *Podziękowanie za gościnę. Moja Francja*. Gdańsk 2006; Eadem: *Dziennik amerykański*. Warszawa 1980; Eadem: *Wiersze amerykańskie...*

<sup>12</sup> R. Przybylski: *Między chaosem a snem*. W: Idem: *To jest klasycyzm*. Wstęp M. Janion. Warszawa 1978, s. 54—80. Późniejsza twórczość Hartwig prowokuje jednak do weryfikacji tego sądu, sama poetka zauważa, że „Jak na klasycyzm znajduje się zbyt wiele niepokoju w moich wierszach, zbyt dużo nurtujących je aluzji do współczesności [...]. Jeśli jednak klasycyzować to tyle, co poszukiwać jasności i harmonii, to na pewno takie dążenie w mojej poezji jest”. *Ciekawość świata*. Z J. Hartwig rozmawia A. Koss. „Scriptores” (numer zatytułowany *Julia Hartwig — lubelskie kręgi*) 2011, nr 40, s. 106. Anna Legeżyńska nazywa ten rodzaj pisania, który uprawia (między innymi) Hartwig, „klasycyzmem dyskretnym” — „stonowanym w sferze poetyki i równie dyskretnym w nazywaniu świadomości religijnej” (A. Legeżyńska: *Generacje*. W: Eadem: *Krytyk jako domokrądzca. Lekcje literatury z lat 90*. Poznań 2002, s. 19). Na temat poezji Julii Hartwig zob. przede wszystkim: M. Flakowicz-Szczyrba: *Poezja Julii Hartwig wobec egzystencji i metafizyki*. „Pamiętnik Literacki” 2012, z. 2, s. 59—100; A. Legeżyńska: *Uważność — według Julii Hartwig*. W: Eadem: *Od kochanki do psalmistki... Sylwetki, tematy i konwencje liryki kobiecej*. Poznań 2009, s. 251—269; M. Telicki: *Poetycka antropologia Julii Hartwig*. Poznań 2009.

4. Zwróć uwagę na fragment zawierający refleksję o dążeniach człowieka. Na czym polega ich paradoksalność?<sup>13</sup>

Przypuszczam, że po pierwszej lekturze młodzi czytelnicy uznają wiersz Julii Hartwig za obcy i niezrozumiały. Trudna, a nawet dziwna może wydawać się jego tematyka — refleksja na temat duszy nie należy (jak może się z początku wydawać) do zagadnień często podejmowanych w kulturze współczesnej czy żywo dyskutowanych przez młodzież, kojarzyć się może wyłącznie z lekcjami religii i duszpasterstwem, o którym słyszą w kościele. Przywołanie kontekstu religijnego nasuwa na myśl: *nieśmiertelność duszy, dusze czyścicowe, dusze zmarłych, Dzień Zaduszny, wędrówka dusz* itp. Natomiast w języku potocznym czasem słyszymy o kimś (lub o czymś), że *ma duszę*, o osobie dobrej można powiedzieć, że to *dusza człowiek*, a o kimś innym, że jest *bezduszny*. Bywają *bratnie dusze, rogane dusze, martwe dusze*. Czasami mówimy: *hulaj dusza*, coś robimy *z duszą na ramieniu* lub *wkładamy w to całą duszę*. *Na dnie duszy kryjemy sekrety, dusza rośnie, dusza wyrwa się do czegoś* itp.<sup>14</sup> Z jednej strony dusza wydaje się pojęciem „specjalistycznym”, należącym do teologii czy filozofii<sup>15</sup>, z drugiej — stała się częścią powiedzeń tak potocznych, że ich znaczenie właściwie przestało przykuwać uwagę.

Podjęcie tego tematu przez poetkę współczesną może zatem budzić zdziwienie. O „duszy, która z ciała wyleciała”, pisali poeci dawni, problem ten rozważali średniowieczni święci, ale co ma do powiedzenia ktoś współczesny? Już w samym punkcie wyjścia zaczynają się zarysowywać różnice pomiędzy światopoglądem średniowiecznym a współczesnym. Cały wysiłek kultury wieków średnich był nakierowany na Boga i życie wieczne — to „czas katedr”<sup>16</sup>, wyra-

<sup>13</sup> K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak: *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum*. Klasa 1, część 1..., s. 130.

<sup>14</sup> Zob. hasło „dusza” np. w: *Słownik języka polskiego PWN*. T. 1. Red. M. Szymczak. Warszawa 1999, s. 439.

<sup>15</sup> W filozofii od czasów romantyzmu badane jest pojęcie „piękna dusza”, którą Friedrich Schiller utożsamiał z ideałem kalokagatii, czyli doskonałego połączenia piękna i dobra. „Cios ostateczny” tej idei zadał Georg W.F. Hegel w *Fenomenologii ducha*, a współczesna badaczka kwituje ustalenia poprzedników następująco: „Istotą pięknej duszy jest narcyzm: lęk przed wszelkim obcym żywiołem, który mógłby zagrozić jej wewnętrznej czystości, oraz melancholijne przecucie samouratki jako nieuchronnego następstwa wszelkiej konfrontacji z innością”. A. Bielik-Robson: „*Na pustyni*”. *Kryptoteologie późnej nowoczesności*. Kraków 2008, s. 105—106. Informacja na temat dążenia do ideału kalokagatii w estetyce i filozofii starożytnych Greków zamieszczona została we wcześniejszym rozdziale interesującego mnie tu podręcznika — K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak: *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum*. Klasa 1, część 1..., s. 39.

<sup>16</sup> Tak w podręczniku zatytułowany został jeden z fragmentów wspomnianego rozdziału *A na świecie zbożny pobyt, po żywocie rajski przebyt...* — K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak: *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum*. Klasa 1, część 1..., s. 95—102.

zających wrażliwość i duchowość ówczesnych ludzi. Dziś, w epoce tak bardzo zlaicyzowanej, zsekularyzowanej, podporządkowanej przede wszystkim kultowi ciała i młodości, konsumpcji oraz postępowi, wydaje się, że dusza (duchowość) została zepchnięta na dalszy plan — jak pisze Kazimierz Nowosielski:

W naszym podobno ponowoczesnym świecie dusza, „wyleciawszy z ciała”, została skazana na niepowrotność. W przyspieszonym tempie podlega unieważnieniu; razem z „uśmierconym Bogiem”. Z obszaru najważniejszych, zbawczych zobowiązań osoby została przeniesiona do sfery przesądów, oderwana od najwyższego Dobra jąła funkcjonować co najwyżej jako aksjologicznie neutralna „jaźń”, „ego”, „świadomość”, reliktowe „mana” pozahistorycznych społeczeństw... Wraz z radykalną, pooświeceniową krytyką chrześcijańskiego personalizmu przestała być uznawana za to miejsce, w którym w sposób fundamentalny ustala się i rozstrzyga nasza odpowiedzialność za pełnię człowieczego jestestwa tak w wieczności, jak i w doczesnym świecie. Bez wątpienia dzisiaj kultura przestała być rozumiana jako najistotniejszy przejaw troski o duszę, której celem jest ostateczne zjednoczenie się ze Stwórcą wszelkiego istnienia. Bez odkrycia duszy tęskniącej do absolutnej Prawdy, uważał Platon, nie byłaby się narodziła filozofia, czyli — w gruncie rzeczy — oparta na wspólnocie dobra, piękna i mądrości tradycyjna europejska kultura<sup>17</sup>.

Wynikająca z porównania z epoką dawną, słabsza obecność refleksji na temat duszy w kulturze współczesnej okazuje się znaczącym przemilczeniem. Wyraża się w tym skoncentrowanie ludzi XXI wieku przede wszystkim na świecie doczesnym oraz tak kluczowe doświadczenia modernizmu, jak: kryzys duchowości, nihilizm, „osuwanie się metafizycznego gruntu”, brak „podstawy”<sup>18</sup>. Ale głębsza refleksja na ten temat prowadzi do „odkrycia”, że w gruncie rzeczy jest to nieobecność jedynie pozorna lub względna. Jeżeli bowiem duszę potraktować jako metonimię czy hasło wywołujące najistotniejsze, odwieczne pytania — o istotę człowieka<sup>19</sup>, o jego duchowo-cieleśną naturę, o cel i sens jego życia, o śmierć — to na pewno nie można powiedzieć, że są to problemy zdezaktualizowane czy unieważnione, choć w tak dużym stopniu przysłania je

<sup>17</sup> K. Nowosielski: *Wybierać wszystko. „Notatnik” Anny Kamińskiej*. W: *Dusza*. Red. A. Czekanowicz, S. Rosiek. Gdańsk 2002, s. 163.

<sup>18</sup> A. Skrendo: *Modernizm*. W: Idem: *Poezja modernizmu. Interpretacje*. Kraków 2005, s. 14—15. Badacz nazwą „modernizm” obejmuje także postmodernizm, uznając go za jedną z faz modernizmu.

<sup>19</sup> „Dusza — tradycyjna nazwa psychiki człowieka, sumy właściwości i procesów psychicznych; w wielu religiach — niematerialny, niewidzialny, nieśmiertelny pierwiastek życiowy, wychodzący z ciała w momencie śmierci”. W. Kopaliński: *Dusza*. W: Idem: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa 1987, s. 229.



obecnie blichtr codzienności. Okazuje się, że za sprawą rozmów o duszy wywoływane są kwestie fundamentalne, niewątpliwie wciąż istotne, których ranga wraz z rozwojem cywilizacji nie maleje, lecz wprost przeciwnie — wydaje się coraz bardziej doniosła, nabrzmiewająca wobec kolejnych ponowoczesnych zwątpień i kryzysów poznawczych. Przekonuje o tym choćby bardzo obszerny tom, zatytułowany *Dusza*, z którego zaczerpnęłam zacytowaną opinię poety, eseisty i literaturoznawcy Kazimierza Nowosielskiego (notabene — w dalszej części swojego wywodu, odwołując się do *Notatnika* Anny Kamieńskiej, podkreśla on doniosłość omawianej tu tematyki). W tej publikacji zgromadzono wypowiedzi zarówno filozofów, jak i teologów, naukowców i artystów, osób świeckich i duchownych, kwestia duszy została więc w niej naświetlona z różnych perspektyw. Można by w tym miejscu przywołać również rozpoznania dotyczące kultury euroamerykańskiej, cywilizacji ostatnich dwustu lat jako „wielkiego procesu racjonalizacji, sekularyzacji i desakralizacji”, ale także nieustannych powrotów różnie rozumianych doświadczeń religijnych, poszukiwań odpowiedzi na egzystencjalne pytania — na potrzebę tożsamości, bezpieczeństwa, celu i sensu życia:

Efektom wyczerpywania się modernistycznego impulsu w kulturze stało się obserwowane w latach 70. odrodzenie postaw religijnych, próby restytucji *sacrum*, powrót do mitycznych źródeł kultury. W najbliższej przyszłości [...] możemy się spodziewać jeszcze wyraźniejszego odwrotu od kultury modernistycznej i jej postmodernistycznych kontynuacji i zwrotu w stronę kultury religijnej, odradzającej transcendentalny wymiar ludzkiej egzystencji i zagubioną pamięć przeszłości<sup>20</sup>.

Wyrazem paradoksalnej (bo pozornie słabej, a w gruncie rzeczy niezwykle doniosłej) „sytuacji” duszy w kulturze naszych czasów jest również popularność w poezji współczesnej nawiązań do średniowiecznej *Skargi umierającego* (rozpoczynającej się słowami: *Dusza z ciała wyleciała na zielonej łące stała*) oraz do znanego od czasów antyku toposu duszyczki (*animuli*). Jak pisze Małgorzata Czermińska,

W polskiej poezji dwudziestowiecznej temat rozstania duszy z ciałem i tego, co dzieje się z nimi dalej, fascynuje autorów różnych pokoleń i różnych poetyckich orientacji. Po Tuwimie podejmowali go na przykład Miron

---

<sup>20</sup> G. Dziamski: *Ponowoczesność, czyli wstęp do kultury współczesnej*. „Opcje” 2013, nr 1/2, s. 20. Zob. także m.in.: A. Bielik-Robson: „Na pustyni”. *Kryptoteologie późnej nowoczesności...*; *Deus otiosus. Nowoczesność w perspektywie postsekularnej*. Red. A. Bielik-Robson, M.A. Sosnowski. Warszawa 2013; *Drzewo poznania. Postsekularyzm w przekładach i komentarzach*. Red. P. Bogalecki, A. Mitek-Dziemba. Katowice 2012; A. Sobolewska: *Mapy duchowe współczesności. Co nam zostało z Nowej Ery?*. Warszawa 2009.

Białoszewski i Stanisław Barańczak, Małgorzata Baranowska i Krzysztof Boczkowski, Teresa Ferenc, Zbigniew Herbert i Julia Hartwig, Mieczysław Jastrun, Anna Kamieńska, Bogusław Kierc i Tristan Korecki, Czesław Miłosz i Tadeusz Różewicz, Jarosław Marek Rymkiewicz, Wisława Szymborska i Adriana Szymańska. Powstała już cała konstelacja utworów, rozrastająca się zresztą nadal<sup>21</sup>.

Dodać warto, że temat duszy nie jest obcy również prozie współczesnej. Na przykład w najnowszej książce Pawła Huellego *Śpiewaj ogrody* przywołane zostały kaszubskie zwyczaje związane z czuwaniem przy zmarłym — z tzw. *pustą nocą*, gdy dusza zmarłego krąży wokół domu i domowników, pozostając jeszcze z nimi. Żywi wówczas swą modlitwą pomagają zmarłemu, czuwają aż do pogrzebu, pilnują, by w ciało nie weszła inna, jakaś zła dusza<sup>22</sup>. W innym miejscu tej powieści jeden z bohaterów zastanawia się:

Co pozostaje po nas samych? [...] Rozkładające się ciało? Przecież nie umysł, którego już nie będzie. Dusza? Ten wynalazek kapłanów i filozofów, o którym wiadomo jedynie tyle, że przez tysiące lat nie rozstrzygnięto tak naprawdę, czym jest, o ile jest?<sup>23</sup>.

W zarysowanej przez Małgorzatę Czermińską „konstelacji” utworów o duszy wiersz Julii Hartwig odgrywa niepoślednią rolę. Poetka w swoim *Dzienniku* zapisała następujące spostrzeżenie:

Przed kilku laty opublikowałam wiersz zatytułowany *Dusza*. Oczekiwałam, że ten temat może wywołać niechętnie lub wręcz złośliwe uwagi. To też zaskoczyło mnie, kiedy Bronisław Mąj przedrukował ten wiersz w czasopiśmie „Charaktery” z bardzo znacnym komentarzem. Jakiś czas potem ukazały się dwa wiersze na temat duszy: Wisławy Szymborskiej i Adama Zagajewskiego. Łączę to jakoś z moją publikacją, ponieważ temat nie jest typowy dla tych poetów. Tak czy inaczej, uznawany czasem za tabu, zdo był należne mu miejsce. Chętnie zobaczyłabym te trzy wiersze wydrukowane razem<sup>24</sup>.

Podążając tropem wskazanym przez poetkę, warto przywołać utwory, o które upomina się w swoim *Dzienniku* i zasygnalizować możliwość przeprowadze-

<sup>21</sup> M. Czermińska: *Wędrowki duszy, ciało i „zielona łąka” w poezji współczesnej*. W: *Dusza...*, s. 101.

<sup>22</sup> P. Huelle: *Śpiewaj ogrody*. Kraków 2014, s. 42—43.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 173.

<sup>24</sup> J. Hartwig: *Dziennik*. Kraków 2011, s. 394—395.



nia interpretacji porównawczej, uwzględniającej te trzy współczesne, poetyckie wypowiedzi o duszy<sup>25</sup>:

**Wisława Szymborska: *Trochę o duszy*<sup>26</sup>**

Duszę się miewa.  
Nikt nie ma jej bez przerwy  
i na zawsze.

Dzień za dniem,  
rok za rokiem  
może bez niej minąć.

Czasem tylko w zachwytach  
i lękach dzieciństwa  
zagnieżdża się na dłużej.  
Czasem tylko w zdziwieniu,  
że jesteśmy starzy.

Rzadko nam asystuje  
podczas zajęć żmudnych,  
jak przesuwanie mebli,  
dźwiganie walizek  
czy przemierzanie drogi w ciasnych  
butach.

Przy wypełnianiu ankiet  
i siekaniu mięsa  
z reguły ma wychodne.

Na tysięcy naszych rozmów  
uczestniczy w jednej,  
a i to niekoniecznie,  
bo woli milczenie.

Kiedy ciało zaczyna nas boleć i boleć,  
cichcem schodzi z dyżuru.

**Adam Zagajewski: *Dusza*<sup>27</sup>**

Już nam nie wolno używać  
twojego imienia.  
Już wiemy, że jesteś niewy-  
rażalna,  
anemiczna, bardzo krucha  
i podejrzana  
o tajemnicze przewinienia  
w dzieciństwie.  
Wiemy, że nie wolno ci teraz  
mieszkać  
ani w muzyce, ani w drze-  
wach, gdy gaśnie słońce.  
Wiemy — a raczej tak nam  
powiedziano —  
że nie ma cię wcale, nigdzie.  
A jednak wciąż słyszymy  
twój zmęczony głos  
— w echu i w skardze  
i w listach, które pisze  
do nas z greckiej pustyni  
Antyгона.

<sup>25</sup> Uwagi na temat istoty interpretacji porównawczej w kontekście edukacji polonistycznej, a także wiele przykładów tego typu postępowania można znaleźć w: A. Opacka, E. Jaskółowa: *Dialog z tradycją. O poezji w szkole i na maturze*. Katowice 1997.

<sup>26</sup> W. Szymborska: *Trochę o duszy*. W: Eadem: *Chwila*. Kraków 2002, s. 25—27.

<sup>27</sup> A. Zagajewski: *Dusza*. W: Idem: *Anteny*. Kraków 2005, s. 63.

Jest wybredna:  
niechętnie widzi nas w tłumie,  
mierzi ją nasza walka o byle przewagę  
i terkot interesów.

Radość i smutek  
to nie są dla niej dwa różne uczucia.  
Tylko w ich połączeniu  
jest przy nas obecna.

Możemy na nią liczyć,  
kiedy niczego nie jesteśmy pewni,  
a wszystkiego ciekawi.

Z przedmiotów materialnych  
lubi zegary z wahadłem  
i lustra, które pracują gorliwie,  
nawet gdy nikt nie patrzy.

Nie mówi skąd przybywa  
i kiedy znowu nam zniknie,  
ale wyraźnie czeka na takie pytania.

Wygląda na to,  
że tak jak ona nam,  
również i my  
jesteśmy jej na coś potrzebni.

Wiersz Julii Hartwig z utworami Wisławy Szymborskiej i Adama Zagajewskiego łączy poczucie pewnego dyskomfortu związanego z podejmowaniem współcześnie tematu duszy. Chyba najdobitniej pobrzmiwa ono w li-  
ryku Zagajewskiego: *Już nam nie wolno używać twójego imienia*, ale także  
wyraża się w słowach rozpoczynających utwór Szymborskiej: *Duszę się mie-  
wa*, naznaczonych wątpliwościami tak bardzo odbiegającymi od pewności  
ludzi epok dawnych<sup>28</sup>. Wspólne jest również przekonanie, że (mimo „niewy-

---

<sup>28</sup> Mam świadomość, że tego typu przeciwstawienie jest pewnym uproszczeniem. Zarówno bowiem epoki dawne nie były wolne od wątpliwości i rozterek na temat ostatecznego celu i sensu życia człowieka (znajdowały one wyraz choćby w różnych herezjach), jak i dla współczesności nie jest charakterystyczne tylko zwątpienie i kryzys religii. Jednak tego typu opozycja narzuca się, gdy zestawia się w przeważającej mierze religijną literaturę średniowieczną z piśmiennictwem współczesnym, w którym tak często do głosu dochodzi nihilizm czy ateizm.

gody”) problem jest istotny — ponownie przywołam na potwierdzenie wers z wiersza Zagajewskiego — *A jednak wciąż słyszymy twój zmęczony głos*, ale dodać można również uwagę, że dusza jest nam potrzebna, kończącą utwór Szymborskiej.

W przywołanym w podręczniku dla licealistów liryku Julii Hartwig podjęty został problem dualizmu natury ludzkiej. Na pierwszy plan wysuwa się relacja dusza — ciało, przeciwstawienie tego, co nieśmiertelne, temu, co śmiertelne, skazane na rozpad<sup>29</sup>. Stwarza to kolejną okazję do przywołania wiadomości poznawanych przez uczniów na wcześniejszych zajęciach, poświęconych kulturze średniowiecza, wiadomości, które w podręczniku *Świat do przeczytania...* zostały podsumowane w formie schematu. Uwzględniono na nim najważniejsze tezy filozoficzne epoki — między innymi przekonanie Świętego Augustyna o „wyższości duszy nad ciałem” i twierdzenie Świętego Tomasza na temat „jedności ciała i duszy”<sup>30</sup>. Uwzględnienie tego kontekstu uświadamia, że w wierszu Julii Hartwig, jakby wbrew tytułowi, nacisk został położony nie na duszę, lecz na ciało<sup>31</sup>. Inaczej jednak niż w wierszu Wisławy Szymborskiej, w którym można przeczytać, że *kiedy ciało zaczyna nas boleć i boleć*, dusza *cichcem schodzi z dyżuru* — w tym utworze, gdy ciało staje się problemem, dusza jest również obecna. Ciało okazuje się niezbędne duszy zarówno za życia, jak i po śmierci. W pierwszym wypadku jest jej „przedłużeniem”, narzędziem, „ubrankiem”, „pojemnikiem”, „domem”<sup>32</sup>. To przez ciało ujawnia się dusza, która:

<sup>29</sup> Punkt wyjścia tego utworu wydaje się zgodny z nauką Kościoła katolickiego: „Osoba ludzka jest równocześnie istotą cielesną i duchową. Duch i materia tworzą w człowieku jedną naturę. Jedność ciała i duszy jest tak głęboka, że dzięki duszy duchowej ciało utworzone z materii jest ciałem żywym i ludzkim, i uczestniczy w godności »obrazu Bożego«. *Kompedium Katechizmu Kościoła Katolickiego*. Przeł. R. Murawski, J. Nowak. Kielce 2005, s. 41.

<sup>30</sup> K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak: *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1, część 1...*, s. 132. Podsumowaniem każdego rozdziału w tym podręczniku jest schemat, opatrzony tytułem *Trzeba przemyśleć, trzeba zapamiętać*.

<sup>31</sup> Jest to bardzo znamienne przesunięcie, związane z priorytetami epoki — cielesność jest tematem dyskutowanym we współczesnej nauce, podejmowanym w sztuce i dominującym w kulturze masowej. Zob. np.: *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. A. Chałupnik, J. Jaworska, J. Kowalska-Leder, I. Kurz, M. Szpakowska. Warszawa 2008; M. Bakke: *Ciało otwarte. Filozoficzne reinterpretacje kulturowych wizji cielesności*. Poznań 2000; Z. Bauman: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń 1995; *Ciało, pleć, literatura*. Red. M. Hornung, M. Jędrzejczak, T. Korsak. Warszawa 2001; M. Drwięga: *Ciało człowieka. Studium z antropologii filozoficznej*. Kraków 2005; B. Przymuszała: *Szukanie dotyku. Problematyka ciała w polskiej poezji współczesnej*. Kraków 2006; *Ucieleśnienia. Ciało w zwierciadle współczesnej humanistyki*. Red. A. Wieczorkiewicz, J. Bator. Warszawa 2007.

<sup>32</sup> Czaja zauważa, że metaforyka używana w opisach ciała i jego relacji z duszą ewokuje „wizję zamkniętej przestrzeni, w której przebywa dusza”, często pojawiają się w takim kontekście obrazy „mieszkania”, „klatki dla duszy”, „pojemnika”, „schronienia”, „osłony”, „ubranka” itp. D. Czaja: *Dusza i metafora. Wyobrażenia potoczna wobec nauki*. W: *Dusza...*, s. 64.

Ciałem myśli i czuje bywa poważna i żartobliwa  
 ciałem dotyka i kocha i patrzy  
 i szaleje i krzyczy i boli ją i nienawidzi.

Poetycka refleksja w tym momencie jest bardzo podobna do uwag Józefa Tischnera o „fenomenologii ciała”. Filozof pisze, że ciało jest „zewnątrzną ekspresją duszy”: „Smutek duszy wyraża się poprzez łzy w oczach, radość poprzez śmiech, ciężki krok oznacza zmęczenie, krzyk wzburzenie itp.”<sup>33</sup>. W wierszu Julii Hartwig okazuje się, że po śmierci ciało jest potrzebne nie duszy, lecz innym — tym, którzy pozostają:

Kiedy myślimy o tej która odeszła  
 też oblekamy ją w ciało  
 mówiąc: spotkamy się wkrótce.

W ostatnich wersach pojawia się paradoks: z jednej strony ciało jest *więzieniem dla duszy*, ograniczeniem, ale gdy dusza może się uwolnić z tych więzów, pragniemy ją zatrzymać za wszelką cenę:

i staramy się utrzymać ją przy sobie  
 Choć zawsze pragnęła mieć więcej przestrzeni.

Paradoks ten wiąże się z ambiwalencją tkwiącą w platońskiej metaforze więzienia, na którą zwraca uwagę Józef Tischner:

Ciało jest więzieniem duszy. Ogranicza ono duchową wolność człowieka. Ciału potrzeba pokarmu. Ciało choruje. Ciało umiera. Do tych doświadczeń, opisanych przez Platona, chrześcijaństwo dołączy nowe. Św. Paweł pisze o „obcym prawie”, które mieszka w ciele. Obce prawo jest źródłem zła. Wola wydaje się zawsze dobrą wolą, jedynie ciało jest jej wypaczeniem. Czytamy: „Ciało bowiem podąża przeciw duchowi, a duch przeciw ciału, bo sprzeciwiają się one sobie nawzajem, abyście nie czynili, cokolwiek chcecie [...]”.

Możliwa jest jednak przeciwna ocena cielesności. Ciało jest mimo wszystko fundamentem wolności otwierającej na realny świat. Nie ma na tym świecie innej wolności jak wolność ucieleśniona. Wolność czysto duchowa oznaczałaby porzucenie świata. Kto chce pozostać na świecie, musi zgodzić się na ciało<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> J. Tischner: *Cielesność w horyzoncie piękna*. W: Idem: *Myślenie w żywiole piękna*. Wybór i oprac. W. Bonowicz. Kraków 2004, s. 222—223.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 221.

W ostatnich wersach wiersza Julii Hartwig pobrzmiewają także echa prawd o życiu wiecznym jako tym doskonalszym, lepszym od doczesności (tam dusza ma *więcej przestrzeni*, jest wolna). Paradoksalnie jednak my, ludzie (wskazuje na to znaczące użycie w tym fragmencie wiersza pierwszej osoby liczby mnogiej<sup>35</sup>), jesteśmy bardziej przywiązani do doczesności, do tego, co jest tak kruche i skazane na rozpad, co nazywamy „ziemskim padolem łez”. Rozdzielenie duszy i ciała postrzegane jest w wierszu nie tyle jako jej uwolnienie i zapowiedź zmartwychwstania<sup>36</sup>, ile raczej jako kres komunikacji, rozstanie. Kończy się wraz ze śmiercią „dialogiczny wymiar cielesności”:

Ciało jest „instrumentem” porozumienia. Jest w jakiejś mierze ciałem dla drugiego. Poprzez ciało wyraża się miłość, nienawiść, ciało przybliża i oddala, pieści i zadaje ból. [...] Ciało jest nie tylko dla innego, ale i dzięki innemu. Ciało ojca wiąże się z ciałem matki, świadomość cielesnej męskości wiąże się ze świadomością cielesności kobiecej. Cielesność jest owocem wzajemności<sup>37</sup>.

„Erozja wyobraźni religijnej”, o której tak dużo pisał Czesław Miłosz (wiążąc ją między innymi z myśleniem naukowym i technicznym, które „odczarowało” świat)<sup>38</sup>, czy „spór o istnienie człowieka”, jaki — zdaniem księdza Józefa Tischnera — toczy się w kulturze po Auschwitz i po Kołymie<sup>39</sup>, sprawiają, że współczesnym może być trudniej niż ludziom epok wcześniejszych przyjąć pocieszenie, jakie niesie religia, a szczególnie prawda o „świętych obcowaniu”. Tischner pisze, że wraz ze śmiercią następuje przejście z poziomu „filozofii ciała” na poziom „teologii ciała”:

Teologia chrześcijańska głosi, że obecnie posiadane ciało jest jedynie zapowiedzią innego ciała — ciała uwielbionego. Droga do nowego ciała

<sup>35</sup> „W ten sposób »ja« podmiotu mówiącego ukrywa się w »my«, odnoszącym się do tych wszystkich, którym dane było przeżyć doświadczenie śmierci bliskiej osoby i które pytają teraz, jak będzie dotykać, kochać i patrzeć dusza nieśmiertelna, ale pozbawiona ciała?”. M. Czermińska: *Wędrowki duszy...*, s. 108.

<sup>36</sup> „W śmierci, będącej rozdzieleniem duszy i ciała, ciało człowieka ulega zniszczeniu, podczas gdy jego dusza, która jest nieśmiertelna, idzie na spotkanie z Bogiem i trwa w oczekiwaniu na ponowne zjednoczenie ze swoim ciałem, kiedy zmartwychwstanie przemienione przy powtórnym przyjsciu Pana. To, w jaki sposób nastąpi zmartwychwstanie, przekracza naszą wyobraźnię i nasze rozumienie”. *Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego...*, s. 73.

<sup>37</sup> J. Tischner: *Cielesność w horyzoncie piękna...*, s. 223.

<sup>38</sup> Zob. m.in. C. Miłosz: *O erozji*. W: Idem: *O podróży w czasie*. Wybór, oprac., wstęp J. Gromek. Kraków 2004, s. 19—31. Por. z esejami L. Kołakowskiego: *O tak zwanym kryzysie chrześcijaństwa i Odwet sacrum w kulturze świeckiej*. W: Idem: *Cywilizacja na ławie oskarżonych*. Warszawa 1990, s. 120—154.

<sup>39</sup> J. Tischner: *Spór o istnienie człowieka*. Kraków 1998.

prowadzi przez śmierć i zmartwychwstanie. Istotny przy tym jest wybór miłości. Dzięki wyborowi miłości i poddaniu ciała prawu miłości człowiek uczestniczy w śmierci Chrystusa. Otwiera to drogę do uczestnictwa w Jego zmartwychwstaniu. W ten sposób dopełnia się obietnica dana kiedyś Abrahamowi. Obietnica została złożona w ciele. Ciało stało się istotnym składnikiem dramatu zbawienia. W ten sposób objawienie chrześcijańskie umożliwia nam pełne zrozumienie dramatu cielesności — od urodzenia, poprzez radości i cierpienia, aż po śmierć<sup>40</sup>.

W wierszu Julii Hartwig nie ma jednak odpowiedzi, pobrzmiewa natomiast pytanie zadane wprost o duszę — o to, jak będzie się przejawiać *pozbawiona ciała*, a także pytanie obecne niejako podskórnym — jak zatrzymać, jak *przywoływać* tego<sup>41</sup>, kto odchodzi. Ten aspekt wydaje się szczególnie istotny — ból z powodu rozstania i związana z tym samotność oraz pytania, od których trudno uciec w takim momencie, prowadzą do myśli o „drugiej przestrzeni”, o Bogu i człowieku, o zwycięstwie nad śmiercią przez odkupienie. W wierszu Julii Hartwig jednak nie podsuwają one gotowych odpowiedzi. Krzysztof Biedrzycki, pisząc o tomie *Zobaczone*, zwracał uwagę właśnie na niedookreślenia, ujawniające się już w słowie tytułowym:

*Zobaczone*. Kiedyś. Coś. Przez kogoś. [...] Nie są jasne: gramatyczny rodzaj ani nawet liczba tego, co zobaczono. Do końca jednoznaczny jest tylko aspekt dokonany słowa. W przeszłości dokonał się akt patrzenia. „Zobaczone” jest (są) już własnością patrzącego/patrzącej. A równocześnie, będąc tylko przedmiotem postrzegania, pozostaje (pozostają) niezależne, wolne, istniejące poza percepcją widzącego podmiotu<sup>42</sup>.

Przywołując tytuł kolejnego tomu Julii Hartwig, można powiedzieć, że pytania o duszę należą do grupy pytań, na które „nie ma odpowiedzi”. Lektura tego zbioru z 2001 roku stała się dla Czesława Miłosza „dokumentem świadomości w początku nowego stulecia” — noblista pisze:

<sup>40</sup> J. Tischner: *Cielesność w horyzoncie piękna...*, s. 226.

<sup>41</sup> W poezji Hartwig nawiązywanie kontaktu ze zmarłymi odgrywa bardzo istotną rolę, powraca w wielu utworach. Znamienny jest wiersz *Przywoływanie*, poświęcony matce, która popełniła samobójstwo, gdy poetka była jeszcze dzieckiem (J. Hartwig: *Przywoływanie*. W: Eadem: *Bez pożegnania...*, s. 23—25). Zob. A. Czyżak: *Odchodzącym, umarłym, zapomnianym*. *Julii Hartwig osobny „gest pożegnania”*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy — tematy — motywy*. Red. T. Cieślak, K. Pietrych. Kraków 2009, s. 237—249; P. Dakowicz: *Zobaczeni*. *Julii Hartwig spotkania ze zmarłymi*. „Topos” 2004, nr 3—4, s. 61—70.

<sup>42</sup> K. Biedrzycki: *Samotność w ogrodzie świata*. W: Idem: *Wariacje metafizyczne. Szkice i recenzje o poezji, prozie i filmie*. Kraków 2007, s. 155.

Co prawda Julia Hartwig jest poetką, której działalność przypada głównie na wiek XX, ale nastąpiło u niej pewne wyklarowanie, tak że niektóre już poprzednio poruszane wątki występują w postaci czystej. Jest to przede wszystkim doznanie kruchości naszego istnienia, narażonego co dzień na utratę ludzi nam bliskich, miejsc, krajobrazów i ostatecznie skazanego na samotność. Ciekawi mnie, jak sobie z tym radzi osoba do mnie podobna przez swoje wykształcenie i znajomość literackiego rzemiosła, a to zmienia lekturę z bezosobowego badania stanu świadomości w refleksję bardzo osobistą nad samym sobą.

Co mówi głos w tych wierszach? Sam tytuł: *Nie ma odpowiedzi* znaczy, że głos nie jest ani wierzący, ani niewierzący, jest zapytujący<sup>43</sup>.

Nie bez znaczenia jest fakt, że — jak zauważa Małgorzata Czermińska — wiersz *Dusza* zamieszczony został w tomie zatytułowanym *Zobaczone* pod koniec sekwencji kilku tekstów mówiących o samotności i bólu z powodu odejścia najbliższej osoby<sup>44</sup>. Tworzące tę sekwencję utwory (zwłaszcza *Oglądając starą fotografię na której wesoło się śmieje*, ale także *Acquafondata*<sup>45</sup>) pozwalają ukonkretnić postać zmarłego — jest nim mąż poetki Artur Międzyrzecki<sup>46</sup>. Tom ukazał się trzy lata po jego śmierci i jest wyrazem „pracy żałoby”<sup>47</sup>. Na kontekst biograficzny utworu Julii Hartwig zwraca uwagę Krzysztof Biedrzycki:

Tym, co najbardziej boli, są śmierć i samotność. Kilka wierszy w tym tomie traktuje o śmierci — konkretnej i osobiście przeżytej, choć nienazwanej z imienia. O bólu traktują one w sposób dyskretny. Przez wspomnienie, przez dostrzeżenie braku, przez paradoks (jak w wierszu *Dusza*), a płacz pojawia się tylko za pośrednictwem cytatu z piosenki. Nie ma tu miejsca na rozpaczliwy tren, choć przecież spokój i powściągliwość też wyrażają ból, może nawet swoim wyciszeniem czynią to bardziej przekonująco. Śmierć to samotność<sup>48</sup>.

Utwór Julii Hartwig można by włączyć w cały szereg współczesnych elegii — zapisów rozstań z najbliższymi — w którym byłyby (między innymi) utwory pisane przez Annę Kamieńską po śmierci męża, słynny tom Tadeusza Róże-

<sup>43</sup> C. Miłosz: *O nowych wierszach Julii Hartwig*. W: Idem: *O podróżach w czasie...*, s. 139.

<sup>44</sup> J. Hartwig: *Dusza*. W: Eadem: *Zobaczone*. Kraków 1999, s. 63.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 62, 67.

<sup>46</sup> M. Czermińska: *Wędrowki duszy...*, s. 108.

<sup>47</sup> Z. Freud: *Żaloba i melancholia*. Przeł. B. Kocowska. W: K. Pospiszył: *Zygmunt Freud. Człowiek i dzieło*. Wybór tekstów tłumaczyli B. Kocowska, A. Czawnicka, M. Albiński, L. Jekels. Wrocław—Warszawa—Kraków 1991, s. 295—308.

<sup>48</sup> K. Biedrzycki: *Samotność w ogrodzie świata...*, s. 158.



wicza *Matka odchodzi*, poemat *Orfeusz i Eurydyka* Czesława Miłosza, Agaty Tuszyńskiej *Ćwiczenia z utraty* czy opublikowana niedawno książka Ingi Iwasiów *Umarł mi*<sup>49</sup>. W wierszu *Dusza* śmierć bliskiej osoby staje się początkiem „rachunków elegijnych” — podsumowań i rozliczeń z życiem, z samym sobą, z epoką<sup>50</sup>.

Postawa wobec duszy, wobec śmierci jest jednym z „papierków lakmusowych” ukazujących współczesną mentalność. Uderza przede wszystkim zagubienie w powikłanym świecie „późnej nowoczesności”, która nie przyniosła odpowiedzi na odwieczne ludzkie pytania, poszukiwania i wątpliwości. Przywołując zacytowaną wcześniej opinię Czesława Miłosza, można powiedzieć, że człowiek współczesny jest „pytający” — pyta wciąż i niezmiennie o sprawy fundamentalne.

Autorzy podręcznika *Świat do przeczytania...*, umieszczając w nim wiersz *Dusza*, postawili bardzo trudne zadanie przed nauczycielem i uczniami. Jak jednak starałam się udowodnić w tym artykule, warto je podjąć, by spróbować odkryć nie tylko nawiązania do myśli i kultury średniowiecza, ale także to, co ten utwór może „powiedzieć” o współczesności, o nas samych. Przybliżanie naszej epoki jest — jak sądzę — istotnym elementem dialogów z tradycją.

<sup>49</sup> A. Kamińska: *Biały rękopis*. Warszawa 1970; T. Różewicz: *Matka odchodzi*. Wrocław 1999; C. Miłosz: *Orfeusz i Eurydyka*. W: Idem: *Wiersze ostatnie*. Kraków 2006, s. 43—46; A. Tuszyńska: *Ćwiczenia z utraty*. Kraków 2007; I. Iwasiów: *Umarł mi. Notatnik żaloby*. Wołowiec 2013. Ważnym punktem odniesienia, może nawet „wzorem” takiego pisania, wydaje się słynna książka, wywołana śmiercią matki, R. Barthes’a: *Światło obrazu...*

<sup>50</sup> „Rachunek elegijny” obejmuje, zdaniem Anny Legeżyńskiej, kwestie etyczne i artystyczne: „W utworach tego rodzaju pojawia się konieczność postawienia pryncypialnych pytań: o naturę bytu, o sens śmierci, o istnienie pośmiertne. Kwestie te nierzadko elegijni poeci rozwiązują na sposób ironiczny, więc niejednoznaczny”. A. Legeżyńska: *Gest pożegnania. Szkice o poetyckiej świadomości elegijno-ironicznej*. Poznań 1999, s. 19. W takim kontekście badaczka wspomina również o wierszu *Dusza* Julii Hartwig. Ibidem, s. 20.

Эльжбета Дутка

ВОПРОС О ДУШЕ. ДИАЛОГ С ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИЕЙ  
НА УРОКАХ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА В ЛИЦЕЕ  
КАК ПОПЫТКА ПРИБЛИЗИТЬ СОВРЕМЕННОСТЬ

Резюме

Автор рассматривает школьные «диалоги с традицией», отмечая в них не только форму того, как можно приблизить учащимся прошлое и показать непрерывность связи, но также способ «освоения» современности. Подобный анализ, благодаря сопоставлению ментальности людей разных эпох и связанную с этим дистанцию интерпретатора к соб-



ственной эпохе, может помочь школьникам лучше понять окружающий мир. Импульсом к рефлексии на эту тему стала в данной статье интерпретация современного стихотворения («Душа» Юлии Хартвиг), которое было размещено в одном из учебников для первого класса лица (в разделе, посвященном средневековой литературе). Данное произведение мотивирует как к поиску традиционных суждений на тему дуализма природы, так и современных сомнений и вопросов о смысле жизни и смерти, на которые «нет ответов».

Elżbieta Dutka

SOUL QUESTIONS: DIALOGUE WITH LITERARY TRADITION  
IN THE COURSE OF HIGH SCHOOL POLISH LANGUAGE CLASSES  
AS A WAY OF ACQUAINTING WITH THE PRESENT

Summary

The author examines “dialogues with tradition” occurring in school. She sees them not only as a method of familiarizing with the past and pointing to references and continuations, but also as a way of “taming” the present. Confronting mentalities of people of various eras and ensuing perspective on the interpreter’s own point in history can help students in a better comprehension of the world around them. The direct inspiration for reflecting on the subject came from an interpretation of a contemporary poem (*Dusza* [*Soul*] by Julia Hartwig) included in one of textbooks for the first grade of high school, in the chapter on medieval literature. This poem inspires to recall traditional notions on human duality, contemporary dilemmas, doubts, as well as questions on life and death, for which “there is no answer”.



## Przygotowanie uczniów do odbioru tekstów reklam komercjalizujących obraz sztuki

Projektując obowiązującą *Podstawę programową...*, jej twórcy próbowali odnieść się do zmieniających się warunków ekonomicznych i gospodarczych (ryнку pracy), społecznych, politycznych oraz kulturowych. W treściach podstawy uwzględniono zmiany w zewnętrznym świecie oraz determinanty kształtujące obraz kultury konsumpcyjnej<sup>1</sup>, formułując stosowne założenia, w których skonkretyzowano cele ogólne i szczegółowe. Zbigniew Marciniak w części ogólnej *Podstawy programowej z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, zatytułowanej *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*<sup>2</sup>, ujawnia motywy powstania nowej koncepcji edukacyjnej, opisuje funkcje przypisane edukacji polonistycznej i nauczycielom polonistom, wymienia preferowane formy pracy, eksponuje znaczenie tekstu kultury w kształtowaniu postaw i nawyków ucznia oraz formułuje oczekiwania zapisane w postaci efektów nauczania — wymagań. Zgodnie z założeniami obowiązującej *Podstawy programowej...* przyjmuje się, że nauczyciele języka polskiego na wszystkich szczeblach edukacji — mając możliwość nierytmicznego realizowania przydzielonych im godzin oraz prowadzenia specjalnych godzin zajęć rozwijających zainteresowania i zdolności uczniów — zaproponują w szkołach takie rodzaje zajęć, które z jednej strony najlepiej będą odpowiadać ich własnym talentom i możliwościom, a z drugiej — będą skierowane do uczniów o jakichś szczególnych predyspozycjach<sup>3</sup>. Z treści dokumentu wynika też, że nauczyciele poloniści zostają zobligowani do kształtowania swoistych zachowań komunikacyjnych i językowych, ewokujących określone postawy obywatelskie, oraz

---

<sup>1</sup> Do tych determinantów zaliczyć można m.in.: wszechobecny kryzys i deprecjonowanie wartości, brak autorytetów, mediatyzację życia, analfabetyzm funkcjonalny, dominację znaku i obrazu nad kulturą słowa, zanikanie granic między kulturą niską a kulturą wysoką.

<sup>2</sup> *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. T. 2. Warszawa 2008, s. 10.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 14.

do pogłębiania wrażliwości etycznej i estetycznej uczniów. Chcąc zrealizować w praktyce owe zalecenia, warto stwarzać jak najwięcej dydaktycznych okazji do indywidualnego rozwoju uczniów (adekwatnego do ich zainteresowań), stymulowania ich do działań twórczych i do refleksji — analizy własnych postaw i zachowań, wartościowania działań innych oraz właściwego oceniania zjawisk społecznych. Jedną z głównych myśli obowiązującej *Podstawy programowej*... nawiązuje do tego, by nauczyciel realizował poszczególne tematy programu nauczania wielopoziomowo, integrując treści nauczania z wiedzą ucznia, z jego doświadczeniami komunikacyjnymi i zainteresowaniami. W praktyce edukacyjnej założenie to przekłada się na sposób organizacji warsztatu pracy nauczyciela, który do treści nauczania dobiera odpowiednie środki dydaktyczne, narzędzia oraz metody aktywizujące ucznia (a zwłaszcza: dyskusję, debatę, dramę, projekt edukacyjny, happening) w celu pobudzania jego indywidualnej refleksji oraz aktywności w grupie. Kompilacja treści nauczania z pozostałymi elementami działania dydaktycznego jest istotną umiejętnością, zwłaszcza gdy integruje się treści z zakresu edukacji polonistycznej i wychowania estetycznego z edukacją kulturalną<sup>4</sup>. W integracji tej istotną rolę przypisano różnym tekstom kultury<sup>5</sup> jako materiałowi dydaktycznemu.

Wedle wymogów obowiązującej *Podstawy programowej*..., uczeń ma — na wybranych przez nauczyciela przykładach — rozwijać swoje zainteresowania i umiejętności, poszerzać wiedzę na temat szeroko postrzeganych tekstów kultury, utrwałać materiał już przyswojony, uczyć się analizy i syntezy, jak również umiejętnego wyrażania własnych sądów na temat wartości czy konkretnych zachowań komunikacyjnojęzykowych. Rola nauczyciela polega tu na dostarczeniu uczniowi zróżnicowanych narzędzi, które umożliwią sprawne poruszanie się w rzeczywistości komunikacyjnojęzykowej, oraz na kształtowaniu umiejętno-

---

<sup>4</sup> Jedno z założeń aktualnej *Podstawy*... informuje, że podczas omawiania rozmaitych tekstów kultury warto wykorzystać zdolności ucznia w posługiwaniu się pojęciami abstrakcyjnymi oraz coraz sprawniejsze operowanie językiem z zakresu poszczególnych dziedzin wiedzy w procesie kształtowania świadomości konwencji funkcjonujących w języku, literaturze i sztuce. Zgodnie z tą tendencją nauczyciel języka polskiego na III etapie edukacyjnym, na przykład, ma za zadanie wychowywać świadomego odbiorcę kultury, wprowadzać go w tradycję i kulturę XXI wieku, z jednoczesnym uwrażliwianiem na uniwersalne wartości, i ma zaznajamiać za pośrednictwem tekstów kultury z różnymi postawami moralnymi oraz skłaniać do refleksji nad konsekwencjami dokonywanych wyborów. Odpowiednio dobrane formy stymulowania aktywności ucznia mają na celu wspomaganie rozwoju umiejętności sprawnego posługiwania się językiem polskim, a także dbałości o kulturę języka, kształtowanie samodzielności w docieraniu do informacji oraz krytycznego podejścia do informacji, łącznie z kształtowaniem umiejętności ich selekcjonowania. Ibidem, s. 21.

<sup>5</sup> W *Podstawie programowej z komentarzami*... doprecyzowano, jak należy rozumieć pojęcie „tekst kultury”: „Tekst kultury, rozumiany jako świadomy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł to np. utwór literacki, publicystyczny, medialny, dzieło sztuki malarskiej, spektakl teatralny, film, a także wszelkie działanie artystyczne, realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy”. Ibidem, s. 56.

ści odbioru szeroko rozumianych tekstów kultury, które uczeń ma poznać na lekcji<sup>6</sup>.

Respektując cele i zalecenia zapisane w obowiązującej *Podstawie programowej...*, a zwłaszcza — odwołując się do zapisanych wymagań dotyczących analizy i interpretacji tekstów kultury (por. zdanie: „Jest to ten obszar pracy polonisty, który gwarantuje mu szeroki zakres swobody”<sup>7</sup>), celem artykułu czynię opis problematyki tworzenia komercyjnego obrazu sztuki w komunikatach reklamowych<sup>8</sup>. Zakładam, że tekst ten może stać się inspiracją metodyczną dla nauczycieli języka polskiego na II<sup>9</sup>, III lub IV szczeblu edukacyjnym.

Jeśli nauczyciel zdecyduje się podjąć z uczniami ten problem<sup>10</sup>, np. w ramach cyklu lekcji, osiągnie wielorakie korzyści. Przede wszystkim będzie mógł zintegrować cele i treści edukacyjne z zakresu: wychowania estetycznego, etyki, kultury języka, kształcenia indywidualnej wrażliwości, umiejętności symbolicznego i intertekstualnego wiązania zjawisk oraz faktów społeczno-kulturowych (wpisanych w podstawę programu nauczania). Ponadto łatwo zmotywuje młodzież do działania dzięki odwołaniu się do jej doświadczeń komunikacyjnych (medialnych i potocznych). Uczniowie będą mieli okazję nie tylko podzielić się swoimi doświadczeniami komunikacyjnymi, ale także odkrywać, deszyfrować, klasyfikować i nazywać rozmaite zjawiska komunikacyjnojęzykowe, opisywać mechanizm ich działania oraz pełnione przez nie funkcje. Będą też mogli wykazać się umiejętnością kompilowania wiedzy z różnych dziedzin z praktyką komunikacyjną, a tym samym — nabyć umiejętności abstrakcyjnego myślenia odwołującego się do intertekstualności. Działania nauczyciela wyzwolą w uczniach chęć do twórczego myślenia, refleksji nad otaczającą ich rzeczywistością społeczno-kulturową.

Oczywiście, wybór zajęć integrujących treści z rozmaitych zakresów wiedzy generuje potrzebę wieloaspektowej organizacji warsztatu pracy nauczyciela. Przedstawiam zatem propozycję schematu organizacji warsztatu pracy nauczy-

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 70.

<sup>8</sup> Odwołuję się tu do innych swoich publikacji, w których podejmowałam już ten temat. Por.: I. Łuc: *(A)kulturowe gry komunikacyjnojęzykowe we współczesnych tekstach reklam*. „Homo Ludens” 2010, nr 1/2, s. 87—95; Eadem: *Teksty kultury jako komercyjne nośniki treści reklamowych*. W: *Tekst jako kultura. Kultura jako tekst*. Red. Z. Nowożenowa. Gdańsk 2010, s. 457—467.

<sup>9</sup> Na tym szczeblu edukacji wzięto pod uwagę nowe zasady przeprowadzania sprawdzianu szóstoklasisty obowiązujące w roku szkolnym 2014/2015. Dotyczy to zwłaszcza pojawienia się wśród zadań otwartych rozmaitego typu tekstów ikonicznych i tekstów kultury (m.in. dzieł sztuki, kadrów z filmów, znanych fotografii, reklam), które są materiałem służącym do sprawdzenia umiejętności ucznia dotyczącej ich analizy, interpretacji, odczytania kontekstualnego znaczenia, jak również — umiejętności nazywania funkcji, jakie pełnią poszczególne komponenty tekstu.

<sup>10</sup> Podejmowany problem, odnoszący się tematycznie do wartości, estetyki, etyki, kształcenia językowego i kulturowego, takie też będzie konotował treści, dając tym samym możliwość realizacji wielu celów edukacyjnych, wpisanych w skonkretyzowane efekty.

ciela, odnoszącą się do jego działań związanych z etapem przygotowawczym oraz etapem kierowanych działań ucznia.

Zamieszczony w artykule materiał analityczny umożliwia nauczycielowi pełną swobodę wyboru przykładów do analizy i interpretacji<sup>11</sup>, ułatwiając mu dotarcie do istotnych informacji<sup>12</sup>. Wstęp do artykułu stanowi teoretyczną podbudowę zjawiska komunikacyjnojęzykowego, a tym samym wpływa na podejmowanie decyzji dotyczących dalszych działań (od wyboru przykładów — po ich omówienie).

### Czynności nauczyciela — etap przygotowań do zajęć

1. Proponuję z mojego zbioru tekstów reklam z lat 2009—2013 wybrać reprezentatywne dla kilku grup (sklasyfikowanych według przyjętej strategii — por. następne strony artykułu).
2. Korzystnie będzie przygotować ikoniczne prezentacje wybranego materiału analitycznego (oryginał dzieła sztuki i jego reklamową wersję) oraz szczegółowo zapoznać się: 1) z twórczością i biografią autora dzieł, nurtem artystycznym, jaki reprezentował, doktryną filozoficzną, która towarzyszyła czasom, w których tworzył; 2) z możliwymi sposobami przekształceń dzieł sztuki w tekstach reklamowych<sup>13</sup>. Wiedzę tę można umiejętnie powiązać z organizacją zajęć (zwłaszcza w fazie pierwszej — wprowadzającej w problematykę, i ostatniej — podsumowującej). Warto też w części wprowadzającej do zajęć przypomnieć, co można rozumieć (równoległe do ujęć podanych w podręczniku oraz przez samych uczniów) pod pojęciem „reklama”. Proponuję następujące sposoby interpretacji reklamy: 1) wyrażenie uwikłane „w pewne sensy kulturowe, znaczenia i wartościowanie”, 2) „zespół znaczeń i wartości, będący miarodajnym źródłem obserwacji społecznych i kulturowych”<sup>14</sup>, 3) „świadectwo pewnej kultury, komunikat społeczny i kulturowy, a więc [...] przedstawienie będące źródłem pewnych znaczeń,

---

<sup>11</sup> Przykłady reklam poddano analizie i interpretacji, nawiązując do pragmatyngwistycznych oraz kognitywnych koncepcji badawczych.

<sup>12</sup> Omawiane reklamy (i ich zestawienia z dziełami sztuki, które przywołują) znajdują się m.in. na stronie internetowej. Zob. <https://www.google.pl/search?q=Mona+Lisa+w+reklamie&client=firefox-a&hs=Mpp&rls=org.mozilla:pl:official&channel=sb&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=KzIHVICwJsaCPZGEGJAI&ved=0CCEQsAQ&biw=1024&bih=639> oraz [kultura.wp.pl/gid,14179879,title,Mona-Lisa-najlepiej-zarabiajce-dzieco-sztuki-w-reklamie,galeria.html?tid=113aa6](http://kultura.wp.pl/gid,14179879,title,Mona-Lisa-najlepiej-zarabiajce-dzieco-sztuki-w-reklamie,galeria.html?tid=113aa6) [data dostępu: 10.10.2013].

<sup>13</sup> Nauczyciel ma za zadanie pomóc uczniom odnaleźć komercyjne mechanizmy tych przekształceń, nazwać intencje komunikacyjne towarzyszące komercyjnym działaniom, jak również ocenić owe zabiegi z punktu widzenia estetyki i etyki.

<sup>14</sup> M. Gołębiwska: *Demontaż abstrakcji. O estetyce audiowizualności*. Gdańsk 2003, s. 237.

- w tym wartościowań<sup>15</sup>, współtworzące „uniwersum medialne i uniwersum kulturowe”<sup>16</sup>.
3. Mając świadomość, że nie unikniemy dyskusji nad etycznymi konsekwencjami korzystania z dzieł o treściach religijnych w reklamie (wybierając między innymi teksty reklam, w których posłużono się w sposób (bez)pośredni freskiem Leonarda da Vinci *Ostatnia wieczerza*), korzystnie byłoby, gdyby nauczyciel przygotował się do wnikliwej dyskusji na temat roli wartości w języku, kulturze i społeczeństwie. Przydatne okaże się też zainicjowanie dyskusji na temat uzurpowania sobie przez twórców reklam praw do przekraczania pewnych granic deprecjonowania wartości uniwersalnych i religijnych.
  4. Warto, by nauczyciel wspólnie z uczniami dokonał podsumowania zajęć, posługując się w tym celu pogadanką heurystyczną i (równoległe) metaplanem.
  5. Proponuję, by zajęciom nadać charakter kontynuacyjny, zachęcając uczniów do dalszych poszukiwań tekstów reklam, w których dzieło sztuki służy do celów komercyjnych. Nauczyciel zmotywuje uczniów, by odpowiednie przykłady (wraz z ich opisem i interpretacją) przygotowali w formie prezentacji na wyznaczone w konkretnym czasie zajęcia.

### Czynności nauczyciela — etap właściwy zajęć

1. Inicjujemy z uczniami dyskusję na temat tego, co rozumieją pod pojęciem „reklama”, „dzieło sztuki” i „tekst kultury” (uczniowie mają podać ich swoiste cechy oraz funkcje, jakie pełnią one w kulturze i społeczeństwie); w tym celu można zastosować aktywizującą metodę mapy mentalnej; wspólnie wnioskujemy, że reklama jest (podobnie jak dzieło sztuki) tekstem kultury, który może wartościować i wchłaniać inne teksty kultury w celach komercyjnych.
2. Rozdajemy uczniom wybrane typy tekstów reklam, a następnie reprodukcje dzieł sztuki, które posłużyły twórcom reklam do stworzenia komercyjnych znaczeń<sup>17</sup>. Proponuję skonfrontować reklamę produktu z oryginałem dzieła (do wyboru wedle moich propozycji).
3. Za pomocą ukierunkowanej analizy porównawczej odkryjemy z uczniami, jak dzieła sztuki są wyzyskiwane w praktyce komunikacyjnej twórców reklam; to również próba odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób — bezpośredni/pośredni (aluzyjny) — korzysta się z dzieła sztuki w promocji produktu i w jaki sposób działania te realizują cele komercyjne?.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 234—235.

<sup>16</sup> J. Brałczyk: *Język na sprzedaż*. Warszawa—Bydgoszcz 2000, s. 135.

<sup>17</sup> Działania te są determinowane wyposażeniem szkoły w sprzęty audiowizualne; korzystnie jest pokazać dzieło sztuki na tablicy interaktywnej lub przy użyciu projektora.

4. W toku analizy ważne będzie wnikliwe przeanalizowanie korespondencji obrazu z tekstem werbalnym; na tym etapie działań niezbędne będzie odwołanie do przekazanej przez nauczyciela informacji dotyczącej dzieła sztuki, jego twórcy (biografii), idei stworzenia dzieła, czasem informacji na temat koncepcji ujmowania świata i człowieka epoki, w której powstało, a także umiejętność nazywania podstawowych (językowych i stylistycznych) środków wyrazu stosowanych w reklamie (np. zwrot do adresata, powtórzenie, hiperbola, metafora, frazeologizm, wieloznaczność) oraz ich funkcji.
5. Dyskusję nad etycznymi konsekwencjami wprowadzenia dzieł o treściach religijnych w reklamowy kontekst warto poprzedzić krótkim wprowadzeniem na temat roli wartości w języku, kulturze i społeczeństwie oraz przybliżeniem podstawowej klasyfikacji wartości (niższego i wyższego rzędu); uczniowie wypowiadają się na temat uzurpowania sobie przez twórców reklam praw do deprecjonowania wartości uniwersalnych i religijnych.
6. Porównujemy sposoby zastosowania dzieł sztuki do celów reklamowych (odwołując się do konkretnych przykładów).
7. Uczniowie nazywają te sposoby, klasyfikując reklamy do odpowiednich grup przekazu, omawiają ich swoistość, podają zastosowane w nich strategie oraz nazywają przypisywane im funkcje.
8. Uczniowie próbują odpowiedzieć na pytanie: czy działania twórców reklam są etyczne?.
9. Nauczyciel podsumowuje zajęcia w formie pogadanki heurystycznej i metaplanu.
10. Nauczyciel zachęca uczniów do poszukiwań podobnych tekstów reklam, motywując ich do pracy twórczej i czynnego udziału (z prezentacją) w kolejnych (skonkretyzowanych w czasie) zajęciach.

Problematykę komercyjnego wprowadzenia dzieł sztuki do komunikacji reklamowej można podejmować też (w wersji rozszerzonej) na zajęciach indywidualnych z uczniami — w ramach różnych humanistycznych kół zainteresowań (również realizując program z zakresu edukacji kulturowej), przywołując bardziej skomplikowane formy przekazów reklamowych, odwołując się między innymi do pojęć gry językowej, strategii komunikacyjnej i językowej oraz nazewnictwa i identyfikacji swoistych środków (non)werbalnych użytych podczas prób tworzenia komercyjnych form wypowiedzi.

\* \* \*

Reklama jako perswazyjny<sup>18</sup> tekst kultury użytkowej oraz komercyjny nośnik informacji czerpie inspiracje z różnych uniwersalnych tekstów. Sposobem

---

<sup>18</sup> Por. liczne publikacje na temat reklamy jako tekstu o funkcji perswazyjnej: A. Benedikt: *Reklama jako proces komunikacji*. Wrocław 2005; J. Brańczyk: *Język na sprzedaż...*; R. Garpel: *Perswazyjne systemy semiotyczne. O podobieństwach i różnicach między reklamą a kaza-*



popularyzowanym przez twórców reklam jest odwoływanie się do wytworów kultury (architektury, fotografii, literatury, sztuki, muzyki), które ogół społeczeństwa uznaje za bezcenne i unikatowe. Reklama wchłania zawarte w nich treści, symbole, wartości oraz cechy gatunkowe, wpisując w obieg marketingowego komunikatu różne style. Ten intencjonalny dobór środków przekazu — połączeń i zestawień wybranych stylów i gatunków — pomaga uatrakcyjnić odbiór reklam, zwiększając szanse na dotarcie do szerszego grona odbiorców. Zabiegi perswazyjne zalicza się do form pozyskiwania klienta — strategii i sposobu gry komunikacyjnojęzykowej z odbiorcą, przekraczającej granice manipulacji; gry rozumianej jako „zespół zabiegów, w różnym stopniu przekraczających reguły językowe w warstwie strukturalnej i semantycznej”<sup>19</sup>.

### Komercyjna strategia: od dzieła sztuki — po translokację wartości na reklamowany produkt

Powszechnie wiadomo, że w przestrzeni kultury symbolicznej mieści się sztuka, której nadrzędny cel to realizowanie wartości estetycznych. Sztuka jest swoistym rodzajem przekątnika i kanałem porozumienia (odwołującym się do percepcji wzrokowej) między nadawcą i odbiorcą. Ten właśnie atrybut sztuki, stając się „pożywką” dla kultury konsumpcyjnej, determinuje wybór i marketingowy sposób przeniesienia dzieł w przestrzeń reklamową. Największą popularnością wśród przywoływanych wytworów kultury cieszą się dzieła znane odbiorcom (kojarzone z ich twórcą), z którymi ci odbiorcy mieli okazję się już zetknąć na różnych etapach edukacji (stąd też liczne odwołania do malarstwa, grafiki czy rzeźby).

Kulturowe odwołania do twórczości konotują określone treści, wartości, oceny i sądy, zawarte również w rozpowszechnionych stereotypach. W dobie kultury obrazu motywy kulturowe, traktowane przez odbiorców jako fetysze, stają się szczególnie atrakcyjnymi inspiracjami reklam.

---

niem. W: *Teksty kultury. Oblicza komunikacji XXI wieku*. Red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan. Lublin 2006, s. 189—210; B. Kwarciać: *Co trzeba wiedzieć o reklamie*. Kraków 1999; P.H. Lewiński: *Retoryka reklamy*. Wrocław 1999; K. Molek: *Wartościowanie jako językowy środek perswazji w tekstach reklamowych*. W: *Język w komunikacji*. T. 3. Red. G. Habrajska. Łódź 2001, s. 38—46; A. Pitrus: *Reklama: manipulacja czy informacja?*. W: *W świecie mediów*. Red. E. Nurczyńska-Fidelska. Kraków 2001, s. 101—107; K. Skowronek: *Reklama. Studium pragmatyngwistyczne*. Kraków 2004; E. Szczęśna: *Reklama — sztuka czy perswazja?*. „Dialog” 1992, nr 11, s. 70—81.

<sup>19</sup> E. Jędrzejko: *Elementy gry językowej w literackich nazwach własnych*. V: 12. *Slovenská onomastická konferencia A.6. Seminár „Onomastika a škola”*. Red. M. Majtán, F. Ruščak. Prešov 1996, s. 222—228.

Zgromadzony materiał analityczny ujawnia między innymi fakt, że reklamowa wypowiedź czerpie inspiracje z różnych źródeł, np. z wytworów kultury uznanych społecznie za cenne czy unikatowe.

Dzięki reklamowym przywołaniom tekstów kultury (głównie ikonickým odniesieniom) rzeczy zwykle, powszednie, użytkowe, podnosi się do rangi cudownych, niepowtarzalnych, oryginalnych, wyjątkowych, perfekcyjnych, unikatowych, a nawet elitarnych, gdyż ich wartości są transponowane na jakość produktu czy usług.

### Dzieło sztuki w komunikacji reklamowej — naturalny fakt kulturowy czy deprecjacja wartości?

Małgorzata Szwed-Kasperek w eseju na temat estetyki reklamy zadaje pytanie, czy związki reklamy i sztuki są symbiotyczne, czy pasożytnicze<sup>20</sup>. Odwołując się do różnych przykładów tekstów reklamowych, autorka próbuje na to pytanie odpowiedzieć. Wymienia trzy sposoby cytowania sztuki w komunikacji reklamowej. Są to: 1) reprodukcja jako dosłowne przytoczenie dzieła sztuki w reklamie; 2) naruszanie treści przywołanego obrazu (odrzućenie autonomicznej wartości dzieła i nadanie mu nowych znaczeń w wyniku umieszczenia produktu w tle oryginału); 3) aluzja, uważana za najbardziej zmodyfikowaną formę oryginału dzieła, odwołująca się do jego nastroju lub artystycznego zamierzenia<sup>21</sup>. Wymienione trzy strategie przejmują za autorką, która nie zróżnicowała ich szczegółowo (nie dokonała w ich obrębie wewnętrznego podziału, ani też nie zasygnalizowała istnienia typologicznej podrzędności, ograniczając się do ogólnego opisu strategii)<sup>22</sup>.

Zebrane przeze mnie przykłady reklam, po pierwsze, umożliwiły uchwycenie strategii komunikacyjnojęzykowych, o których nie pisze Szwed-Kasperek (a tym samym — dokonanie w ich obrębie szczegółowej klasyfikacji); po drugie, poświadczają jedną z tez autorki, że przywołania fetyszyzujące wartości sztuki służą jako komercyjne nośniki treści reklamowych. Wedle mojej klasyfikacji, ich odwołanie dokonuje się w sposób bezpośredni, przywołując konkretną ikonosferę, lub też pośredni, jako przywołania tekstowe, nasuwające semantyczne — intertekstualne (również symboliczne) skojarzenia. Strategie te z ich szczegółową klasyfikacją (rozwinętą wersją zaproponowaną przez Szwed-Kasperek) ujmuję w moim artykule w dwa segmenty tematyczne. Omawiam je w dalszej części artykułu.

<sup>20</sup> M. Szwed-Kasperek: *Związki reklamy i sztuki — pasożytnictwo czy symbioza*. W: *Estetyka reklamy*. Red. M. Ostrowicki. Kraków 2000, s. 25—26.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 26—27.

<sup>22</sup> Autorka kończy rozważania wnioskiem, że związki sztuki i reklamy są nierozdzielne i symbiotyczne, a „korzyści są wzajemne, reklama pożera sztukę, sztuka pochłania reklamę — sytuacja współczesnej kultury to nieustający recykling”. Ibidem, s. 32.

## Bezpośrednie przywołania tekstów kultury — produkt wpisany w treść dzieła sztuki

Zgromadzony rejestr reklam poświadcza, że ich twórcy dokonują rozmaitych kombinacji słowa z obrazem, między innymi posługują się konkretnym dziełem sztuki, w którego ramy wpisują wizerunek promowanego produktu czy usługi. Pozwala im to nie tylko efektywnie dotrzeć do odbiorcy (w rezultacie wyzyskania wartości dzieła), lecz także stwarza nowy typ przekazu, odwołujący się do świadomości odbiorców, ich wiedzy, gustów i oceny estetycznej. Zastosowane zabiegi komunikacyjne sprawiają, że reklama ubiera produkt w kostium uniwersalnych wartości, nadając mu formę pozytywnej, lepszej niż w rzeczywistości oceny.

Jedną z reklam, w której treść włączono w sposób bezpośredni (na zasadzie mimetycznego odwzorowania) dzieło sztuki wraz z wpisanym w jego tło produktem, jest włoski spot prezentujący słodczy marki Ferrero Rocher. W reklamie tej użyto wizerunku dwóch bóstw: Wenus (*Narodziny Wenus*) i Dawida (rzeźba *Dawid*), których autorami są znani w świecie włoscy artyści epoki renesansu: Sandro Botticelli (autor obrazu *Narodziny Wenus*) oraz Michał Anioł (autor rzeźby *Dawid*). Rolę tych postaci reklamowych uznać można za polisemiczną (ze względu na kontekstualność użycia ich wizerunku w komunikacie). Oba te bóstwa ukazano jako smakoszy słodczy Ferrero Rocher (na to wskazują miejscowe zniekształcenia ich twarzy — uwypuklenia na policzku, które sugerują degustację produktu w kształcie kulki). Fakt, że w reklamie odwołano się do dwóch dzieł włoskich artystów, łączyć można również z grą językową ujętą w postać hasła reklamowego o charakterze aluzji. W tym sugestywnym sloganie posłużono się wieloznacznym leksemem „sztuka”, zestawiając go z przymiotnikiem odnoszącym się do narodowości autorów dzieł (por. *Art of Italian Chocolate — Sztuka włoskiej czekolady*). Tak spreparowany komunikat — wedle mojej interpretacji — wywołuje w odbiorcy skojarzenia związane z jakością produktu — jego idealnymi, niepowtarzalnymi, wyjątkowymi, unikatowymi, znanymi w świecie jako najdoskonalsze (cechy translokowane z wartości dzieł) walorami smakowymi. Ów przekaz reklamowy może też być odebrany jako pewien żart bilingwalno-ikoniczny, narzucający odbiorcy interpretację: „doskonali/idealni, uznani za kanon piękna, niebiańscy bohaterowie nie potrafią się oprzeć pokusie degustowania słodczy”. Byłoby pożyteczne, gdyby nauczyciel przypomniał uczniom, na czym polegała twórczość renesansu (której kolebką była Florencja) i dlaczego uważa się wytwory renesansowych twórców (malarstwo, rzeźbę, architekturę) za swego rodzaju fenomen w historii sztuki. Przy okazji można też wspomnieć o znanych renesansowych dziełach, wspomagając się ich reprodukcjami.

Wizerunku innej rzeźby Michała Anioła — Neptuna z fontanny di Trevi, użyto w kampanii reklamowej firmy Canon. Stosując hasło *With optical image stabilizer*, posłużono się wizerunkiem bóstwa, w którego wzniesionej ręce (w oryginale ręka jest opuszczona) znajduje się reklamowany produkt — kie-

szonkowy aparat cyfrowy Canon Power Shot 90. Zabieg ten zastosowano po to, by przekonać odbiorcę o wyjątkowej jakości produktu.

Firma medyczna Lux Med stworzyła oryginalny wizerunek za pomocą nawiązań do znanych obrazów. Do promocji swych usług włączyła dwa obrazy Jana Matejki: *Rejtan — upadek Polski i Stańczyk*, oraz dzieło Leonarda da Vinci — *Dama z łasiczką*. Schemat tych reklam wygląda identycznie: na pierwszym planie znajduje się bohater dzieła sztuki, do jego piersi przyłożono stetoskop (odbiorca widzi rękę odzianą w rękaw białego kitla); a pod reklamą zamieszczono tekst: *Medycyna jest sztuką*, odwołujący się nie tylko do etymologii wyrazu *medycyna* (łac. *medicina* — *sztuka lekarska*), ale także do definicji, której autorem był Hipokrates (por. „Medycyna jest sztuką leczenia chorób”). Dzięki zastosowaniu kalki semantycznej znanej definicji powstało komercyjne hasło, które przekonuje, że świadczone przez firmę usługi są profesjonalne, godne zaufania i warte każdej ceny. Nauczyciel, który wybierze ten przykład reklamy do opisu, może przedyskutować z uczniami kwestię motywów powstania dzieł Jana Matejki, kontekstualnie wykorzystanych do komercyjnych celów, a tym samym — zmotywować do odpowiedzi na pytanie, na czym polega perswazyjność tego zabiegu komunikacyjnego.

Zebrany materiał reklamowy wielokrotnie potwierdza, że znaną kompozycję fresku Leonarda da Vinci, zatytułowaną *Ostatnia wieczerza* (a zwłaszcza symboliczne znaczenie fresku), wyzyskano w różnych konotacjach z reklamowanym produktem. Charakterystyczny obraz o tematyce sakralnej posłużył między innymi Fundacji Faculturas, która sięgając po oryginał dzieła, odwołała się do postawy Judasza — zdrajcy Chrystusa (por. zamieszczony w spocie sugestywny tekst: *Wystarczy jedno, by podzielić*). Myślę, że omawiając ten przekaz reklamowy z uczniami, warto zwrócić uwagę na wielowątkowość obrazu oraz na symbolikę zawartych w nim motywów i na treści symboliczne, które w sposób wielopłaszczyznowy zastosowali twórcy reklam, tworząc komunikaty dla różnych produktów.

Firma La Table Event Catering, nawiązując do tego samego dzieła oraz symbolicznego znaczenia ostatniej wieczerzy, użyła sloganu *Niezapomniane posiłki*. Za motywy towarzyszące tworzeniu dwóch ostatnich kampanii reklamowych uznać można chęć zaskoczenia oraz przykucia uwagi odbiorcy. Działania takie są szczególnym rodzajem deprecjacji wartości religijnych. W kontekście tym warto, by polonista skłonił uczniów do dyskusji na temat: jak daleko wolno posunąć się twórcom tekstów reklamowych w komercyjnych działaniach (czy nie powinni liczyć się z uczuciami religijnymi odbiorców, ich świata wartości oraz mieć szacunek dla tych uczuć i wartości).

Warto dodać, że w grupie 2. reklam (pośrednio lub aluzyjnie przywołujących dzieła sztuki), których prezentacja nastąpi, obraz Leonarda da Vinci o tematyce religijnej stał się również popularnym motywem przewodnim dla innego typu komercyjnych reklam.

Wśród reklam z grupy 1. można dodatkowo wyróżnić kilka przykładów odwołujących się do współczesnych dzieł sztuki. Reprezentuje je między innymi *Kompozycja z kwadratem czerwonym, niebieskim i żółtym...* Pieta Mondriana z kolei posłużyła do promocji usług firmy transportowej Kraft E.L.S.AG. Oryginał przywołanego dzieła opatrzone tekstem *Dobra sztuka nie zmienia się, gdy ją sprzedajemy*. Twórcy reklamy, intencjonalnie dobierając do komercyjnej wypowiedzi wieloznaczne słowo *sztuka*, bezpośrednio odwołali się do wartości abstrakcyjnego dzieła. Wartości te przeniesiono na wartość prezentowanych usług. Zaprezentowana w sloganie oferta nadaje charakter popularny sztuce wyższego rzędu (por. początek wypowiedzi *Dobra sztuka nie zmienia się* oraz jej dopełnienie: *gdy ją sprzedajemy*).

Proponuję nauczycielom, którzy zdecydują się na analizę tej reklamy, by odwołując się do oryginału dzieła, uświadomili uczniom, jak bardzo sztuka abstrakcyjna jest bliska współczesnemu odbiorcy (i wyjaśnili, dlaczego tak się dzieje — żyjemy w epoce postmodernistycznej, jesteśmy odbiorcami i twórcami kultury znaku, dlatego też każda z prób jego odtwarzania czy naśladowania kojarzy się odbiorcy — zwłaszcza młodemu — z czymś wartościowym).

#### **Zestawienie oryginału dzieła z jego zmodyfikowaną wersją**

Wśród reklam odwołujących się w sposób bezpośredni do treści dzieł sztuki na szczególną uwagę zasługuje reklama leku dla schizofreników, w której konfrontacja oryginału dzieła z jego częściową modyfikacją stanowi główną oś konstrukcji. Do realizacji tego perswazyjnego zabiegu wybrano *Autoportret van Gogha* ujęty w dwóch wariantach. Obraz reklamowy ukazuje ścianę, na której zawieszono dwa obrazy. Na pierwszym z nich rozpoznajemy *Autoportret van Gogha z obandażowanym uchem* (oryginał dzieła), obok umieszczono drugi wariant obrazu — uśmiechnięty van Gogh z uchem. U dołu reklamy znajduje się opakowanie produktu wraz z krótką informacją: *Na schizofrenię*. Druga odsłona dzieła (częściowo zmodyfikowana — artysta z uchem i uśmiechem na twarzy — lepszy nastrój) konotuje w odbiorcy komercyjną interpretację ('gdyby van Gogh zażywał lekarstwo promowanej marki, cieszyłby się lepszym samopoczuciem i nie pozbawiłby się ucha'). W reklamie tej odwołano się bezpośrednio do życiorysu artysty (wiadomo, że cierpiał na schizofrenię i pod wpływem choroby odciał sobie ucho), dlatego też przydatna byłaby rozmowa o tym fakcie z uczniami, z jednoczesnym przybliżeniem im biografii malarza oraz cech charakterystycznych dla stylu malarskiego (postimpresjonizmu), który reprezentował.

#### **Pośrednie lub aluzyjne przywołania dzieł sztuki**

Jak uprzednio zasygnalizowano, popularny fresk Michała Anioła (*Ostatnia wieczerza*) jest często przywoływanym dziełem sztuki w ponowoczesnych<sup>23</sup>

<sup>23</sup> „Ponowoczesność” rozumiem jako obraz społeczno-kulturowy, ukształtowany u schyłku XX wieku, tworzący nowy porządek społeczny, w którym panują zarówno swoisty system war-

tekstach reklamowych. Do jego symboliki odwołują się w sposób pośredni (konotując pewne interpretacyjne skojarzenia) różni twórcy reklam. Wypowiedzi ich mają komunikacyjnie immanentny charakter. Jak bowiem sensownie wytłumaczyć fakt, że dziełem tym posłużono się między innymi w spotach reklamowych do promocji mleka marki Lactogal (kampania pod szyldem *Mimosa milk*), klocków Lego, centrum handlowego, jarmarku ulicznego czy rosyjskiego czasopisma.

Zachowania komunikacyjne twórców reklam wykazują, że Mona Lisa jako najbardziej rozpoznawalne dzieło sztuki na świecie jest najczęściej przywoływanym obrazem w reklamowych „odsłonach”. Pogrupowane odpowiednio (por. klasyfikację dokonaną na poprzednich stronach) reklamy poświadczają, że wizerunek Mony Lisy posłużył twórcom reklam między innymi do promocji artykułów piśmienniczych firmy Bic; autorzy reklamy zmodyfikowali oryginał dzieła, domalowując bohaterce obrazu wąsik i brodę, a całość opatrzyli sloganem *Każdy może być artystą* (w domyśle — jak Leonardo da Vinci) dzięki zakupionym produktom.

Jedna z firm kosmetycznych, Pantene, reklamując szampony i odżywki, stworzyła hasło *Odbuduj zniszczone przez czas włosy* i umieściła je pod zmodyfikowanym wizerunkiem Mony Lisy (bohaterka tej reklamy ma piękne włosy).

Kolejne przeniesienia znanego dzieła sztuki w reklamową przestrzeń związane są z promocją produktu i usługi. Firma Blistex, chcąc wyeksponować jakość swojego produktu — balsamu do ust (ulotka produktu informuje, że balsam usmierza ból popękanych i spierzchniętych ust, nawilża, przyspiesza gojenie i regeneruje naskórek warg), pokazuje zadbane (mimo upływu czasu)

---

tości, jak i sposób interpretacji egzystencji czy rządzących nią praw, norm i zasad. Charakter, kształt i formę tego świata (a zwłaszcza jego aksjologiczny wymiar) dereminują media. Tworzą one pewien typ hiperrzeczywistości, w którą uwikłany zostaje człowiek i całe społeczeństwo wraz z jego doświadczeniami społecznymi. Ponowoczesność to również czas, w którym zaciera się granica między sztuką elitarną a kulturą popularną; okres, w którym wszystko staje się eklektyczne (wszystko jest zlepkiem tego, co znane i powszechne); to kultura znaku i obrazu, „akultura” słowa; kultura atrakcyjnego wyglądu, wiecznego (nienaturalnego, wyimaginowanego) piękna i hipربولizowanej doskonałości, kultura komunikatów pozbawionych sensu i treści. Por. K. Loska: *Dziedzictwo McLuhana — między nowoczesnością a ponowoczesnością*. Kraków 2001; T. Miczka: *Rzeczywistość wirtualna jako postmodernistyczna gra. O niektórych aspektach teleobecności*. W: *Gry w języku, literaturze i kulturze*. Red. E. Jędrzejko, U. Żydek-Bednarczuk. Warszawa 1997, s. 7—39; K. Ożóg: *O prymacie wolności nad prawdą — wartościowanie w dobie postmodernistycznej*. W: *Człowiek wobec wyzwań współczesności. Upadek wartości czy walka o wartość?*. Red. J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl. Lublin 2007, s. 46—57; K. Ożóg: *Nowy świat kultury — hiperrzeczywistość i jej znaki*. W: *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*. Red. B. Myrdzik, I. Morawska. Lublin 2007, s. 13—24; K. Ożóg: *Współczesne relacje między językiem polskim a kulturą*. W: *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*. Red. M. Karwatowska, A. Siwiec. Lublin 2010, s. 121—131; T. Thorne: *Mody, kulty, fascynacje. Słownik pojęć kultury postmodernistycznej*. Tłum. Z. Batko. Warszawa 1999.



usta Mony Lisy. Przekaz ten uzyskano, pokazując twarz bohaterki, która ujawnia jej wiek (zniszczony czasem obraz imituje zmarszczki), odmiennie do ust, nadal gładkich, idealnych (ewokowana konotacja — „dlatego bohaterka stale się uśmiecha”).

Agencja ochrony Security Tops w sposób odmienny zastosowała w swojej kampanii modyfikację dzieła renesansowego artysty, pozbawiając bohaterkę odzienia. W reklamowej „aranżacji” zawstydzona Mona Lisa zasłania dłońmi odkryte partie ciała, a obraz reklamowy opatrzone sugestywnym komentarzem — sloganem: *Może warto było się zabezpieczyć?*. Nauczyciel powinien zadać uczniom pytanie, dlaczego obraz ten jest tak często wyzyskiwany do celów perswazyjnych (jakie cechy tego dzieła współdecydują o jego wyborze przez twórców reklam; czy Mona Lisa jest tylko znaną bohaterką obrazu renesansowego twórcy, czy może już ikoną kultury współczesnej, nominowaną do tej rangi w efekcie licznych komercyjnych przywołań).

Równie często jak do spuścizny renesansowych twórców, reklamy nawiązują do surrealizmu, uznanego za efektowny prąd artystyczny, charakteryzujący między innymi twórczość Salvadora Dalego. Odwołania do surrealistycznego nurtu artystycznego umożliwiają reinterpretację oryginalnego komunikatu ze względu na zawartą w nim symbolikę i zestaw graficznych motywów, odznaczających się specyficzną estetyką i oryginalnością.

Jeden z obrazów znanego surrealisty, zatytułowany *Zegary*, posłużył do reklamy samochodu dostawczego marki Volkswagen. Zamieszczony w reklamie tekst *Absurdalnie niskie zużycie* dopełnia treści obrazu. Na planie pierwszym reklamowego obrazu znajduje się abstrakcyjna postać mechanika, który zalewa się łzami wielkości baniek mydlanych, a na jego wyciągniętej ręce widnieje szyld o treści *closed* (z ang. *zamknięte*). Na drugim planie widać drzewo, a na nim — w miejscu jednego z zegarów (jak w oryginale dzieła) znajduje się zegar ze skrzyni rozdzielczej samochodu.

### **Aluzja do dzieła**

Przykładem reklamy mieszczącej się w tej grupie jest spot przywołujący wizerunek dziewczyny, przypominającej wyglądem *Madonnę z Port Ligat* — bohaterkę obrazu Salvadora Dalego. Dokonując specyficznych aktów kreacyjnych, posłużono się w sposób pośredni aluzją do dzieła sztuki; podstawą aluzji jest podobieństwo wyglądu. Koncept zastosowany w rosyjskiej reklamie sprzętu marki Hifi Audio ma na celu zwrócenie uwagi odbiorcy na wartość (jakość) reklamowanego produktu (bohaterka reklamy trzyma w ręku słuchawki — na oryginalnym obrazie znajduje się mały Jezus; z kolei kamienna fasada została zastąpiona głośnikami stereofonicznymi). Szczególną uwagę odbiorcy przykuwa wiernie zachowany symboliczny motyw złożonych rąk. Jednakże na obrazie surrealisty dłonie Madonny są naturalną ochroną świętości (matka z pietyzmem chroni syna), w reklamie zaś miejsce małego Jezusa zastępują słuchawki. Ten komunikacyjny fakt deprecjonuje wartość dzieła sztuki o tematyce religijnej;

nadając rzeczy powszedniej (słuchawkom) wymiar *sacrum*, wyeksponowano „boskie” (w znaczeniu ‘bezcenne, unikatowe’) walory produktu (jego jakość). W tym miejscu warto by wywołać dyskusję (podobnie jak miało to miejsce w wypadku omawiania reklamy stworzonej dla firmy La Table Event Catering) na temat uzurpowania sobie praw do deprecjacji wartości przez twórców reklam.

### **Aluzja do manieri artystycznej lub stylu**

Aluzji do współczesnego kierunku sztuki — imitującego styl malarski Pabla Picassa — dokonano w reklamie samochodu marki Mazda. Przez „wmontowanie” zdeformowanego obrazu samochodu uzyskano zaskakujący w swym wyrazie obrazek (konotujący cykl skojarzeń typu: technologia, nowoczesność, niezawodność, precyzja). Komercyjny tekst kultury opatrzone równie perswazyjnym sloganem: *Przygotuj się, że spojrzysz odmiennie na pewne rzeczy* (w znaczeniu ‘inne wartości staną się dla ciebie istotne’).

Z kolei charakterystyczną manierę artystyczną holenderskiego grafika i malarza Mauritsa Corneliusa Eschera zastosowano w reklamie samochodów dostawczych marki Volkswagen. Hasło reklamowe *Wykonaj pracę, której inni nie mogą wykonać* umieszczono w kontekście zniekształconego w wielu fragmentach dzieła o tytule *Relativity*. Pokazano w ten sposób, że reklamowane samochody są niezawodne i niezastąpione w każdych warunkach pracy.

Twórczością Andy’ego Warhola posłużono się do promocji gum Orbit. Odwołując się do manieri artystycznej twórcy, stworzono sugestywny ikoniczny przekaz (motywy bananów w charakterystycznej kolorystyce i grafii), przypominający o konieczności dbania o higienę zębów po każdym posiłku. Pomocna w tym jest guma Orbit.

Przykłady przywołanych reklam ilustrują zabiegi ich twórców — możliwość pośrednich przywołań dzieła sztuki — potwierdzając wielość i różnorodność sposobów pośrednich komercyjnych odniesień do wybranych dzieł sztuki, sposobów stosowanych w tekstach marketingowych. Poruszone tu kwestie z pewnością mogłyby się stać podstawą do dyskusji z uczniami na temat etyki tego typu działań (czy reklama, imitując pewny styl lub manierę, też staje się pewnym rodzajem sztuki).

### **Wtórność konceptu reklamowego**

Jedną z cech ponowoczesności jest jej znaczeniowa wtórność (kombinatoryczna elektyczność), wpisana w różne typy gier komunikacyjnych i językowych. Potwierdzeniem tego zjawiska jest rzeźba Auguste’a Rodina, której użyto w dwóch funkcjach. Reklama należąca do grupy 1. — bezpośrednich przywołań, stosuje wizerunek rzeźby, promując sanitariaty firmy American Standard. Reklamowy obraz ukazuje *Myśliciela* Auguste’a Rodina, siedzącego na jednym z prezentowanych urządzeń sanitarnych. Do reklamowego przekazu dołączono komunikat *Nowe źródło inspiracji*. Koncept tej reklamy wykorzystano ponownie — tym razem promując usługi stacji radiowej NOVA 95,6 FM, którą



opatrzone hasłem: *Niektóre kombinacje są po prostu zabawne*. Na pierwszym planie reklamy usytuowano młodych wysportowanych ludzi, natomiast w ich tle wykorzystano efekt cienia, posługując się wizerunkiem *Mysliciela* Rodina, siedzącego na sanitariacie.

W celu zareklamowania usługi portalu randkowego Know. One. De. uwzględniono odmienną formę komercyjnej gry opartej na modyfikacji dzieł sztuki. Hasło *Nigdy więcej w samotności* osadzono w kontekście dzieł renesansowego twórcy — Leonarda da Vinci, kompilując je w jeden ikoniczny komunikat. Tytułową bohaterkę obrazu Monę Lizę zestawiono ze zmodyfikowaną wersją innych dzieł Leonarda da Vinci (por. podobieństwo reklamowego bohatera do postaci z obrazów *Jan Chrzyciel* oraz *Bachus*). Usytuowany obok Mony Lizy mężczyzna przypomina wyglądem postaci z obrazów mistrza Leonarda — został odziany w szaty, imitujące odzienie właściwe renesansowi, oraz dodano mu zarost, by podkreślić jego męskość. Dzięki temu powstał nowy sens reklamy — do niedawna (samotni) bohaterowie portretów Leonarda da Vinci są obecnie szczęśliwą parą (to sugerują ich twarze). Ów komercyjny obraz przywołuje też inne skojarzenia: ktoś wyjątkowy (jak Mona Lisa) może odnaleźć swoją drugą połowę, korzystając z usług serwisu randkowego<sup>24</sup>. Nauczyciel, decydując się na wybór „wtórnych reklam”, mógłby rozpocząć dyskusję na temat intencji ich twórców. Czy są one stosowne i czy tego typu formy gry komunikacyjnojęzykowej (żartu), są etycznym sposobem perswazyjnego oddziaływania czy aktem deprecjonującym wartości dzieł sztuki? Uczniowie uczestniczący w dyskusji lub pogadance heurystycznej mogą wyrazić swoje zdanie i odpowiedzieć na pytanie, na czym polega przekraczanie granic dobrego smaku i deprecjonowanie wartości dzieła sztuki przez tego typu działania.

Reklamy tu omówione zamykają cykl komercyjnych tekstów, bezgranicznie czerpiących inspiracje z dzieł sztuki i przekształcających sztukę wyższego rzędu.

---

<sup>24</sup> Bardziej wytrawni znawcy sztuki, nie tylko talentu renesansowego mistrza, w zabiegu twórców reklam doszukują się kolejnych znaczeń i podtekstów. Po pierwsze, twierdzą, że wybór tych właśnie bohaterów dzieł nie był przypadkowy, m.in. odwołując się do wiedzy na temat stanu badań włoskich naukowców, którzy postawili tezę, iż na najśłynniejszym na świecie damskim portrecie został sportretowany mężczyzna (pierwowzorem Mony Lisy był kochanek Leonarda). Naukowcy znaleźli ponoć tajemny kod w oczach bohaterki obrazu — umieszczona jest w nich inskrypcja — dwie litery L oraz S. Litery te to skróty od antropimów: Leonardo oraz Salai — przezwiska, które Leonardo da Vinci nadał kochankowi — Giacomo Caprottiemu, będącemu jego modelem. Leonardo sportretował go m.in. w obrazie zatytułowanym *Jan Chrzyciel*. Te fakty z kolei mogą implikować domysł na temat preferencji seksualnych użytkowników portalu randkowego, reklamującego swoje usługi. Por. opinię włoskiego historyka sztuki Silvana Vincentiego, zapisaną w artykule *Mona Lisa Could Be a Man!*. „Art. Media Agency” 4.02.2011; „The Guardian” 13.12.2010 oraz <http://www.tvn24.pl/kultura-styl,8/mona-lisa-to-kochanek-malarza,160833.html> [data dostępu: 10.10.2013].

## Wnioski

Opisane przykłady reklam ujawniają, że akt przywołania konkretnego dzieła sztuki, w którego ramy symboliczne wpisuje się wizerunek promowanego produktu czy usługi, jest zjawiskiem powszechnym i popularnym. Stwarza on możliwość efektywnego dotarcia do odbiorcy (przez przenoszenie na produkt wartości dzieła), a tym samym — bezpośredniego odwołania się do świata jego wartości, wiedzy, gustów oraz oceny estetycznej<sup>25</sup>.

Reklamowe działania omawianego typu w większości wypadków posługują się skrótami i przekształceniami, aby osiągnąć określoną dynamikę samego przekazu lub zyskać efekt oryginalności, operując przy tym wieloznacznymi środkami — wypowiedziami lub ikonami, a często ich połączeniem. Ponadto, budując za pomocą tej strategii reklamowej różne reakcje emocjonalne, np. rozbawienie, autor reklamy wywiera bezpośredni wpływ na kształtowanie się ocen krytycznych, wywołanie szoku, zaskoczenia, zdziwienia i dodatkowo przykuwa ich uwagę.

Omawiany typ reklam dowodzi także, że za pomocą identycznego środka można promować odmienne w przeznaczeniu produkty (począwszy od promocji mleka, skończywszy na klockach dla dzieci), a uniwersalne wartości można wyzyskać na różnych płaszczyznach dekonstrukcji ich funkcjonalnego sensu i znaczenia w imię realizowanych zasad kultury popularnej.

Przywołane przykłady reklam potwierdzają również to, że ich twórcy bez żadnych ograniczeń korzystają w celach komercyjnych z wartości uniwersalnych wpisanych w przekaz dzieł sztuki. W wyniku tych działań dochodzi do niebezpiecznych w aspekcie kulturowym przewartościowań, między innymi podnoszonych przez postmodernistów kwestii zanikania różnicy między sztuką a kulturą popularną. Na te komercyjne determinanty w ich wymiarze aksjologicznym warto zwracać uwagę w edukacji kulturowej uczniów.

---

<sup>25</sup> Por. opinie: „Reklama — z jednej strony — pełni funkcję nie tylko handlową, lecz niekiedy bywa też kulturotwórcza” (M. Gołaszewska: *Sposób istnienia sztuki reklamowej (reklama — podszewka kultury)*. W: *Estetyka reklamy*. Red. M. Ostrowicki. Kraków 2002, s. 36); „Problematyka reklamowa sensu stricto dochodzi do głosu, gdy przedmiotem analiz są wartości estetyczne realizowane przez sztukę reklamy”. *Ibidem*, s. 37.

Изабела Луц

ПОДГОТОВКА УЧЕНИКОВ К ВОСПРИЯТИЮ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ,  
КОММЕРЦИОНАЛИЗИРУЮЩИХ ОБРАЗ ИСКУССТВА

Резюме

Предмет статьи составляет описание проблематики создания коммерческого образа искусства в рекламных текстах. Статья апеллирует к новым постановлениям, включенным в основную программу требований к анализу и интерпретации текстов культуры. Настоящее исследование призвано побудить учителей, осуществляющих преподавательскую деятельность в сфере польского языка и культуры, к активным просветительским действиям. Размещенный в статье аналитический материал дает преподавателю полную свободу в выборе примеров для анализа и интерпретации, позволяя почерпнуть существенно важную информацию. Вступительная часть служит преподавателю теоретическим введением в описываемую коммуникативно-языковую тематику, чем может облегчить дальнейшую стратегию действий (от выбора примеров до их обсуждения). Представленные в статье примеры реклам автор анализирует и интерпретирует в русле прагматической и когнитивной научных концепций.

Izabela Łuc

PREPARING STUDENTS FOR COMPREHENSION OF ADVERTISEMENTS THAT  
COMMERCIALIZE THE RECEPTION OF ART

Summary

Referring to the requirements of analysis and interpretation of cultural texts included in the new core curriculum, the article describes the issues of shaping a commercial image of texts of culture in advertisements. The article intends to inspire teachers fulfilling the goals of both Polish language and cultural education to undertake educational activities. The analytical material included in the article gives the teacher a free hand in choosing examples for analysis and interpretation, allowing to find crucial information. Teachers should consider the article's introduction as a theoretical prelude to described communication-linguistic occurrences, and thus — find it helpful in subsequent activities (selecting examples and discussing them). Examples of advertisements included in the article were analysed and interpreted, referencing pragmatic-linguistic and cognitivist research notions.



**Danuta BULA**

## O potrzebie postawy twórczej nauczyciela

Verba docent, exempla trahunt.  
(Słowa uczą, przykłady pociągają).

Obecnie wiele mówi się o potrzebie kreatywności w życiu. Znam z relacji ustnej sytuację wyboru pracowników w Anglii. Wśród słabo mówiących po angielsku przedstawiciele różnych narodów przeprowadzono w nietypowy sposób postępowanie kwalifikacyjne. Otóż zaproponowano, by zebrani przygotowali oprawę plastyczną przyjęcia urodzinowego. Okazało się, że w tych niekonwencjonalnych okolicznościach ujawniły się wszelkie zdolności: organizacyjne, wychodzenia do drugiego człowieka, współdziałania niemal bez słów za pomocą gestów i mowy ciała oraz mimiki, motywowania do działania, zdolności manualne, *stricte* plastyczne itp., w niewymuszonej atmosferze grupowej pracy. Podzielona odpowiedzialność nie hamowała działań. Każda osoba zgłaszała własne propozycje rozwiązań i pracowała chętnie, bawiąc się zaistniałą sytuacją. W ten sposób organizatorzy znaleźli twórczych pracowników do dekoracji ciast.

### O działania twórcze w dzieciństwie

Czy podobne działania może zaproponować nauczyciel? Odpowiedź może być pozytywna w stosunku nie tylko do uczniów młodszych, którym pedagog proponuje wcielanie się w role postaci literackich, ilustracje do tekstów lekturowych, odegranie scenek z własnym dialogiem na określony temat, „sesję zdjęciową” telefonem komórkowym, gdy dzieci przygotowują „pokaz mody”, itp. Z mojego doświadczenia wynika, że część tych działań twórczych ma swoją genezę w pomysłach dzieci, kiedy nauczyciel zapytał, jak można urozmaicić zajęcia. Pytanie nie o konkretny zapamiętany, wyuczony fakt, lecz o sposób

organizowania procesu zdobywania wiedzy zadać może tylko twórczy nauczyciel, który dba o warunki sprzyjające otwieraniu się ucznia na siebie, drugiego człowieka i transcendencję.

Powszechnie uznaje się, że najbardziej twórcze są dzieci w wieku przedszkolnym, a potem ich postawy się zmieniają. Część przyczyn leży po stronie szkoły, jak stwierdzają psychologowie<sup>1</sup>. Coraz rzadziej uczniowie się w szkole bawią, a wiadomości „zaliczają” u przedmiotowców, skupionych na wiedzy — rzetelnej, ale i koniecznej do zdania testu na odpowiednim poziomie. Świadomy i głęboko zainteresowany kształceniem swoich podopiecznych w myśl idei: *non scholae, sed vitae discimus* (uczymy się nie dla szkoły, ale dla życia), nauczyciel może skorzystać z obserwacji psychologów, pedagogów, rodziców, którzy dostrzegają niezwykle korzystne relacje małego czytelnika z tekstem literackim. „Dziecko młodsze z reguły traktuje książkę (tekst literacki) jako twór otwarty na działania własne, podejmuje z nią gry i zabawy, poddaje licznym transformacjom. Inspirowane przez twórców książki (autora, grafika, edytora) żywo reaguje na ich sugestie lub propozycje, ujawniając właściwości wykonawcze, naśladowcze lub kreacyjne”<sup>2</sup>.

Aby dziecko tak żywo kontaktowało się z utworem literackim w szkole, potrzebna jest kreatywna postawa nauczyciela, doceniającego pożytki działań twórczych. Jeśli spojrzeć na pracę z tekstem literackim na I etapie nauczania w szkole podstawowej, można zauważyć niepokojącą tendencję do traktowania go w sposób, nazwijmy go, „użytkowy”<sup>3</sup>. Oto wartościowe utwory wierszowane okrawane są do kilku wierszy i traktowane niemal zawsze jako pretekst do edukacji w szerokim sensie ekologicznej. Wydaje się, że dzieci nie poznają wielu tekstów literackich jako dzieł sztuki, tekstów kultury, a pytania do tekstów w poradnikach metodycznych dla nauczycieli kształcenia zintegrowanego są niemal identyczne w każdym przypadku. Z tego też powodu np. nauczycie-

<sup>1</sup> W klasycznej już pozycji E.B. Hurlock tak pisze: „Warunki szkolne wpływają na rozwój twórczości. Jeżeli są niekorzystne, mogą w znacznym stopniu neutralizować stymulowanie twórczości przez korzystne środowisko domowe. Oto jedna z przyczyn, dlaczego wiek rozpoczęcia uczęszczania do szkoły jest »okresem krytycznym« w rozwoju twórczości. Spośród wielu uwarunkowań szkolnych, które zniechęcają do rozwijania twórczości, można wymienić: duże liczebnie klasy, w których niezbędna jest surowa dyscyplina; kładzenie nacisku na zapamiętywanie; zniechęcanie dzieci do wszystkiego, co nie jest zgodne z utartymi wzorami, czy to chodzi o oryginalny rysunek, czy oryginalne opowiadanie; [...] wreszcie pogład nauczycieli, że dzieci twórcze są trudne do kierowania, a ich pracę trudniej oceniać niż konformistów. Jeżeli nauczyciele uważają postępy w nauce za jedyną drogę do osiągnięcia sukcesu w życiu, wymienione przeszkody w twórczej ekspresji mogą się okazać bardzo poważne”. E.B. Hurlock: *Rozwój dziecka*. T. 2. Przekł. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann. Warszawa 1985, s. 116.

<sup>2</sup> Z. Adamczykowa: *O wyobraźni uczniów — szkolne próby fantazjowania*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 20. Red. H. Synowiec. Katowice 2009, s. 63.

<sup>3</sup> Por. K. Mucha: *Kształcenie polonistyczne w wybranych podręcznikach I etapu edukacyjnego*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole — koncepcje, funkcje, język*. Red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 144—153.

le studiów podyplomowych na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna muszą pokonać własny opór i krytycznie spojrzeć na pakiet edukacyjny wydawcy podręczników oraz materiałów metodycznych<sup>4</sup>.

Nawet w opisanej sytuacji kształcenia językowego i edukacji polonistycznej na I etapie kształcenia w szkole podstawowej dziecko ma szansę na działania twórcze. Nauczyciele intuicyjnie podpowiadają swoim uczniom, by wykonywali ilustracje do poznawanych lektur. Wydaje się, że projektując zajęcia zintegrowane, dbają wystarczająco o interpretację ruchową przez pracę całego ciała, zabawy i piosenki powiązane tematycznie, co pomaga dzieciom odbierać tekst w sposób zindywidualizowany.

Na II etapie kształcenia w szkole podstawowej już trudniej o działania twórcze także z tego powodu, że uczniowie obecnie już w wieku 11 lat przeżywają kryzys twórczości plastycznej. Już nie chcą rysować jak dzieci, spontanicznie, we właściwy sobie sposób, a nie potrafią tego robić jak dorośli, cenieni przez nich artyści<sup>5</sup>. Drugą przyczyną może być oddzielenie nauczania literatury od wiedzy o sztuce i rzadkie korzystanie na lekcjach języka polskiego z metody przekładu intersemiotycznego. Wprowadzane są natomiast często próby zabaw literackich, poetyzowania, które potrafi wykonać już małe dziecko. Takie dzieci tworzą różnego rodzaju rymowanki i mętowania<sup>6</sup> wyłącznie dla siebie, z samej potrzeby zabawy. Jak pisał o szczególnym darze fantazjowania i bogactwie dziecięcej wyobraźni Julian Tuwim, „fantastyka jest zjawiskiem przyrodzonym. Potem dopiero głupiejemy, my, smutni dorośli ludzie [...]. Dzieci bzdurzą i chcą być bzdurzone. Potem im to przechodzi. Któremu nie przejdzie — zostaje poetą”<sup>7</sup>.

### Zachęta do tworzenia — formą przydatną w pracy z nastolatkami

Uczniowskie próby tworzenia na II etapie edukacyjnym i później — w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej — są bardzo kształtujące. Z jednej strony służą rozwijaniu wrażliwości dziecięcej, dzięki czemu przechodzenie do katego-

<sup>4</sup> Z moich doświadczeń wynika, że niewielka część studentów początkowo chętnie bierze udział w działaniach twórczych, zaślanając się gotowymi materiałami metodycznymi do pracy z dziećmi. Poczucie sprawstwa oraz zadowolenie z rezultatów własnego działania indywidualnego i w małych grupach zmieniły jednak podejście tych studentów do twórczości.

<sup>5</sup> Por. D. Bula, J. Jawor-Baranowska: *Plastyka w teatrze, czyli łagodzenie kryzysu twórczości plastycznej nastolatków*. „Język Polski w Szkole IV—VI” 2009/2010, nr 2, s. 18—44.

<sup>6</sup> *Mętować* to „w zabawie dziecięcej: wymawiać pewną formułę, zwracając się z każdym jej wyrazem do innego uczestnika zabawy; ostatni wyraz wskazuje osobę, która ma zostać np. »ślepą babką«, »berkiem« lub sięść »na cenzurowanym«”. *Słownik języka polskiego*. Red. W. Doroszewski. T. 4. Warszawa, s. 602.

<sup>7</sup> A. Słonimski, J. Tuwim: *W oparach absurdu*. Warszawa 1990, s. 13. Cyt. za: Z. Adamczykowa: *O wyobraźni uczniów...*, s. 64.

rii młodzieżowej nie będzie takie trudne. Z drugiej zaś — próby tworzenia dają satysfakcję i zadowolenie z samego aktu; cechuje to zresztą wszystkie działania twórcze, stając się formą arteterapii. Zwłaszcza młodzież potrzebuje poczucia sprawstwa, które w dzisiejszych czasach zanika. Bardzo niewielu młodych ludzi potrafi wykonać coś własnoręcznie i nie wie, że samo działanie może dawać satysfakcję. Inna rzecz, że narysowana np. ołówkiem czy węglem praca może być wystawiona, oglądana z zainteresowaniem nie tylko przez innych uczniów, ale także pracowników szkoły, rodziców czy zwiedzających w innym mieście, i z tego powodu wykonawca może mieć satysfakcję.

Zdolności twórcze mają wszyscy<sup>8</sup> i warto o tym młodzież przekonywać. Często już uczniowie gimnazjum nie chcą podejmować prób twórczego działania w obawie przed krytyką rówieśników, a czasem oceną nauczyciela. Zwłaszcza uczniowie klas początkowych mogą poszukiwać satysfakcji z działania, głównie wtedy, gdy w klasach IV—VI pracowali z twórczym pedagogiem. Nawet wtedy, gdy w szkole podstawowej nie bawili się w malarzy, rysowników, pisarzy, poetów czy wydawców książek i aktorów, warto te działania twórcze wprowadzać. Gimnazjaliści piszą utwory literackie. Chłopcy chętnie tworzą opowieści akcji i teksty podróżnicze, zwracając uwagę na sceny humorystyczne. Dziewczęta zapisują swoje przeżycia czy refleksje w pamiętnikach i dziennikach, nierzadko wprowadzając próby poetyckie. O twórczości gimnazjalistów często nie wiedzą nawet rodzice. Próby literackie udostępniane są zaprzyjaźnionym młodym osobom i życzliwym dorosłym, np. bibliotekarzom, wrażliwym na potrzeby młodych twórców. To oni najczęściej są inicjatorami gromadzenia tekstów twórczych swych wychowanków, ich uczestnictwa w konkursach literackich i prezentowania prac w szkole.

Nastoletni uczniowie bardzo często nie ujawniają faktu pisania tekstów literackich swoim nauczycielom — zwłaszcza wtedy, gdy nie są wyróżniającymi się pod względem nauki. Z mojego doświadczenia wynika jednak, że nawet absolwenci gimnazjum, będąc uczniami szkoły zawodowej, mieli potrzebę pisania i dzielenia się swą twórczością z innymi. Twórczość ta często zadziwiała tematyką poważną, także egzystencjalną i religijną.

Obecnie głównym kanałem kontaktu i upowszechnienia twórczości młodych ludzi jest Internet. Teksty literackie: wiersze i opowiadania *fantasy*, a także recenzje upowszechniane są anonimowo, co ośmiela ich autorów.

---

<sup>8</sup> Oto wybór niektórych pozycji z literatury psychologicznej potwierdzającej tezę o potencjale twórczym każdego człowieka: R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Przekł. I. Wojnar. Warszawa 1988; K. Robinson: *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*. Przekł. A. Baj. Kraków 2010; E. Nęcka: *Psychologia twórczości*. Gdańsk 2003; Idem: *Trening twórczości*. Gdańsk 2005; E.B. Hurlock: *Rozwój dziecka...*



## Od własnych działań twórczych przyszłych nauczycieli do planowania twórczych poczynań uczniów

O tym, że twórczy nauczyciel zachęcać będzie swoich podopiecznych do twórczości, nie trzeba przekonywać pedagogów praktyków. Zwłaszcza nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej jawią się swoim podopiecznym jako osoby twórcze. Często sami wykonują potrzebne do zajęć pomoce dydaktyczne, jakimi są różnego rodzaju ilustracje, elementy scenograficzne do przedstawień, także kostiumy. Grają na instrumentach, muzyką towarzyszą dzieciom na co dzień i podczas występów teatralnych dla rodziców, dziadków, sąsiadów. Sami dostosowują różne teksty literackie do potrzeb sceny w taki sposób, by wszystkie dzieci z danej grupy przedszkolnej lub klasy szkolnej mogły wypowiedzieć się na deskach teatru.

W niniejszym artykule zaprezentować chcę niektóre działania twórcze, polegające na tworzeniu własnych tekstów literackich zastosowane w pracy ze studentkami studiów pedagogicznych. Przyszłe nauczycielki wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego same najpierw wykonywały różne ćwiczenia, a potem starały się planować działania twórcze swoich podopiecznych. Zapoznalam je też z zebranymi przeze mnie efektami działań twórczych uczniów szkoły podstawowej.

Ćwiczenia zaczęłyśmy od wykonania kolorowych zakładek do książki, na których studentki pisały słowa zachęty do czytania lektury. *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren są często pierwszą książką przeczytaną samodzielnie przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Warto jednak dodatkowo motywować dzieci do zapoznania się z omawianą lekturą, ponieważ zdarza się obecnie, że dzieci nie są przygotowane do samodzielnego czytania dłuższego tekstu. Można przygotować kilka wzorów zakładek i powielić je na potrzeby klasy. Stronę graficzną warto zostawić obdarowanym dzieciom. Same chętnie to zrobią, ponieważ na etapie edukacji wczesnoszkolnej rysowanie jest dla nich istotną formą wyrazu. Oto przykłady<sup>9</sup>:

1. W Bullerbyn jest zawsze wesoło. Spanie na sianie. Poszukiwanie pereł. Wyprawa na raki. Koniecznie sprawdź sam!!
2. Poznaj młodych odkrywców i poszukiwaczy przygód takich jak Ty! Możesz razem z nimi odnaleźć niezwykle skarby i mapę tajemniczych korytarzy w ogromnym stogu siana. A może chcesz żeglować po morzu pełnym piratów lub znaleźć się na wyspie groźnego barana Ulryka? Dołącz do dzieci z Bullerbyn. Z nimi nie można się nudzić!

<sup>9</sup> Studenckie prace powstały w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego w Warszawie. Wydział Zamiejscowy w Zabrze.

Pomysł z zakładkami do książek warto zastosować w szkole także w inny sposób. Po omówieniu lektury dzieci same chętnie wykonają zakładki, pisząc własny tekst. Warto je zachować i wykorzystać w innym zespole klasowym. Prace dziecięce uczniowie przyjmują bardzo pozytywnie, budzą w nich przyjemne emocje. Autorzy także są usatysfakcjonowani, gdy nauczyciel opowie im o odbiorze ich prac plastyczno-literackich. (Na tym etapie kształcenia często wyraz plastyczny jest ważniejszy od umiejętności zapisania odpowiedniego tekstu). W ten prosty, a jednak twórczy sposób nauczyciel może sprawdzić znajomość lektury i poznać emocje towarzyszące czytaniu tekstowi w nauczaniu zintegrowanym.

Innym działaniem twórczym w grupie studentek było przygotowanie znanej dzieciom baśni ze zmienionymi realiami. Najbardziej znanym tekstem okazał się *Czerwony Kapturek*. W pracy w parach lub w grupach do 4 osób powstały interesujące wersje. Czytane na forum dały satysfakcję piszącym i wzbudziły żywą reakcję słuchających. Mogą posłużyć nawet do pracy z dziećmi przedszkolnymi, znającymi wybraną baśń<sup>10</sup>. Kiedy nauczyciel opowiada przetworzoną wersję baśni, dzieci bez trudu odnajdują zmiany w tekście; żywo reagują, zgłaszają swoje uwagi. Można się umówić, że zaklaszczą w momencie, gdy zauważą zmiany realiów opowiadanej historii. To ćwiczenie jest dla dzieci niezwykle satysfakcjonujące. Pozwala wypowiedzieć się na forum grupy lub klasy bez skrępowania i w sytuacji, która przypomina naturalną komunikację pozaszkolną. Praca ta ma też wyraźne cechy zabawy i daje dzieciom wiele radości. Śledzenie poczynań roztargnionego bajkopisarza przygotowuje dziecko do przyjęcia postawy badacza tekstu literackiego; zainteresowanego nawiązaniami do innych utworów i skupionego na ciekawych dla dziecka bohaterach, w końcu w starszych klasach zauważającego także ukształtowanie języka utworu.

W pracy ze studentkami uwzględniłam także żartobliwe miniatury literackie Wisławy Szymborskiej, zwane „lepiejami”. Te dowcipne dwuwiersowe wierszyki, zaczynające się od słowa „lepiej”, dotyczą spraw restauracyjno-kulinarnych i odgrywają rolę swoistego ostrzeżenia, np.: *Lepiej złamać sobie nogi, / niż miejscowe zjeść pierogi*. Korzystając z propozycji metodycznej Ewy Gołaszewskiej<sup>11</sup>, poprosiłam studentki o uzupełnianie, według własnego uznania, schematów „lepiejów” dotyczących spraw szkolnych, np.: *Lepiej gryźć kwaśne landrynki, / niż ... .. jedyńki*. Potem był czas na powstawanie własnych tekstów. Zasada jest zrozumiała dla uczniów, ponieważ pierwszy wers zawiera słowo *lepiej* i prezentację jakiejś niemiłej ewentualności, lepszej wszak od wariantu ukazanego w drugim wersie otwieranym słowem *niż*. Każdy wers

<sup>10</sup> Obecnie na rynku księgarskim znajdują się *B@jki* M. Pałusza, twórczo wykorzystujące znane baśnie. Tam m.in. znaleźć można *Zielonego Kapturka*. Por. M. Pałasz: *B@jki*. Warszawa 2012. W aneksie znajduje się stworzona podczas pracy grupowej historia Niebieskiego Kapturka.

<sup>11</sup> E. Gołaszewska: *Baw się słowami! Propozycje niebanalnych zajęć polonistycznych dla uczniów klas szóstych*. Kielce 2008.

liczy osiem sylab. Zabawa w tworzenie „lepiejów” bardzo się podoba, ponieważ pozwala na ułożenie humorystycznych tekstów dotyczących szkolnych spraw dzieci, np. *Lepiej gryźć kwaśne landrynki, / niż dostawać wciąż jedynki*. Dziecko w klasach I—III dzięki pracy z „lepiejami” uczy się analizy tekstu: odczytuje sens, wyszukuje rymy, liczy sylaby, tworzy własny tekst, doskonali umiejętność zdyscyplinowanego (narzuconą formą) posługiwania się słowem.

Podobne umiejętności ćwiczyć można dzięki limerykom, miniaturkom, nonsensownym, groteskowym wierszykom o skodyfikowanej budowie. Studentki doceniły absurdalny humor limeryków; same tworzyły je w parach i indywidualnie. Ze zdziwieniem przyjęły fakt, że w Internecie na stronach internetowych szkół podstawowych prezentowane są limeryki nawet trzecioklasistów. Z mojego doświadczenia wynika, że nie wszystkie walory limeryku potrafi wydobyć uczeń młodszych klas. Przede wszystkim ma trudność z długością wersów: z pięciu wersów tekstu wers trzeci i czwarty powinien być krótszy o 2—3 sylaby, a dzieciom trudno jest zachować tę zasadę. Można dodać, że brakuje im dyscypliny w budowaniu poszczególnych wersów. Co jednak warto podkreślić, udaje się uczniom zbudować utwory żartobliwe, często z zaskakującą puentą, wprowadzają nazwę geograficzną w klauzuli pierwszego wersu (podstawę rymu **a**), zachowują układ rymu **aabba**. Oto przykład limeryku ucznia z klasy IV:

Pewien mieszkaniec miasta Gliwice  
Hodował grube lisice  
Codziennie na śniadanie  
Kąpał je w białej pianie  
A właściwie były to tygrysyce<sup>12</sup>.

Limeryki warto wydrukować i umieścić na gazetce w klasie i bibliotece. Dzieci czytają je wielokrotnie na przerwach i długo nie pozwalają ich zdjąć. Dzięki takim działaniom twórczym mają niezwykłą satysfakcję; stają się twórcami, mogą zaistnieć w klasie często po raz pierwszy (chodzi o uczniów słabszych). Studentki zapoznały się z twórczością dzieci i doceniły ich inwencję zwłaszcza wtedy, gdy same spróbowały być autorkami limeryków. Ich teksty były żartobliwe, cechowały się zaskakującą puentą, pobudzały inne osoby do tworzenia.

Ciekawym zadaniem twórczym jest praca z wierszem połówkowym. Studentki nie pracowały wcześniej tą metodą. Aby zainspirować dorosłych do mówienia we własnym imieniu o młodości i wyznawanych albo oczekiwanych wartościach, zaproponowałam działania wokół utworu literackiego Tadeusza

---

<sup>12</sup> Przykład ze Szkoły Podstawowej nr 39 w Gliwicach z zajęć Grażyny Ozaist. Inne teksty w aneksie.

Śliwiaka *Ta nasza młodość*<sup>13</sup>: studentki analizowały wiersz połówkowy i dopisując części wersów, utworzyły własne teksty poetyckie.

Oto wiersz połówkowy, wykorzystujący tekst Tadeusza Śliwiaka *Ta nasza młodość*:

....., ona mieszka w orzeszku,  
 ..... jak miedziany grosik zmierzchu.  
 ..... rwącym światłem strumyka.  
 ..... po gałęziach pomyka...  
  
 ..... octem w jabłkach jest pierwszym.  
 ..... w świata gwarnej oberży.  
 ..... co na sercu umiera.  
 ..... co innemu zabiera.  
  
 ..... z kości i krwi.  
 ..... co z czasu kpi.  
 ..... w miejscu zbyt długo.  
 ..... potem drugą.  
 ..... ten szczęśny czas.  
 ..... zwiniętych w nas...

Trzeba dodać, że zaproponowany tekst celowo pozbawiony był tytułu. W ten sposób poszerzył się zakres tematyczny wiersza. Odczytanie tytułów powstałych na zajęciach wierszy przekonuje o trafności postępowania dydaktycznego. Oto wybrane tytuły: *W pogoni za czasem*, *Hiperwystąpienie*, *Przemijanie*, *Natura*. Po prezentacji przeczytany został wiersz Tadeusza Śliwiaka<sup>14</sup> i odtworzona piosenka kabaretu Piwnica pod Baranami z tekstem poety. Studentki mówiły o tym, co wspólne i różne między ich tworzeniem a tekstem poetyckim, także odkrywały walory poezji śpiewanej.

Po własnych twórczych działaniach studentki poszukiwały tekstów poetyckich dla dzieci młodszych do pracy metodą wiersza połówkowego. Wśród propozycji znalazła się klasyka, czyli *Samochwała* i *Jak rozmawiać trzeba z psem* Jana Brzechwy, *Osiół* Aleksandra Fredry, *Jeż* Hanny Zdzitowieckiej i wiele

<sup>13</sup> Pracę z wierszem Tadeusza Śliwiaka w szkole ponadgimnazjalnej opisałam w artykule wspólnie z Aleksandrą Biernacką-Świerc pt. *Nastolatek w czasach mediów i konsumpcji*. „Język Polski w Gimnazjum” 2014/2015, nr 1, s. 75—89. Nasza propozycja różni się znacznie od wykorzystania wiersza T. Śliwiaka w scenariuszu pod tytułem *Ta nasza młodość* Wioletty Wodnickiej. „Forum Humanistów” 2000, nr 3, s. 73—78. W naszym scenariuszu nie narzucamy tematu wiersza i nie ujawniamy oryginalnego tytułu tekstu T. Śliwiaka. Oczywiście, pod koniec zajęć, po prezentacji uczniowskich prac, czytamy wiersz wymienionego poety.

<sup>14</sup> Tekst znajduje się w aneksie.

innych. Zbyt dobrze znane dzieciom utwory nie są polecane do pracy metodą wiersza połówkowego, ponieważ uczniom narzuca się tekst oryginalny.

Ciekawym wyborem studentki dla młodszych dzieci są *Cztery pory roku*<sup>15</sup> Urszuli Kowalskiej. Cztery krótkie, sześciowersowe wierszyki zatytułowane nazwami poszczególnych pór roku kierują uwagę dzieci na przyjemne emocje towarzyszące im, kiedy przebywają na łonie przyrody. Zabawa w uzupełnianie wersów daje wiele radości. Nauczyciel na zakończenie zajęć może zaproponować własną wersję wierszyków, w których także uwzględni zainteresowania swoich podopiecznych<sup>16</sup>.

Spośród wybranych dla uczniów młodszych wierszy chcę zwrócić uwagę na tekst Hanny Łochockiej pt. *Książka czeka*. Oto propozycja do pracy z uczniami:

..... (miejsce na tytuł dziecka)  
 ....., książka cieszy,  
 ....., nas niemało  
 ....., tak rozśmieszy,  
 ....., żart słyszało.

....., nam doradza,  
 ....., wzory daje.  
 ....., wprowadza,  
 ....., zwiedza kraje.

..... — przyjaciółkę.  
 .....? Nie odwlekaj.  
 .....? Spójrz na półkę,  
 .....! Książka czeka.

Wybór wiersza Łochockiej jest bardzo trafny. Warto w pracy z dziećmi pozwolić im na sformułowanie własnego tytułu wiersza po uzupełnieniu poszczególnych wersów. Studentki pracujące nad wierszem nadały mu między innymi takie tytuły: *Papierowy zawrót głowy*, *Twoja przyjaciółka*, *Poznaj świat z książką*, *Mądra książka*. Tematyka wiersza jest dobrze dobrana dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Zachęca do czytania, ale także do zaspokojenia ciekawości i radzenia sobie z trudnymi emocjami. Warto podkreślać rolę książki w dzisiejszych czasach, kiedy już uczniowie klas najmłodszych deklarują niechęć do czytania. Studenckie wiersze oparte na pomysły Hanny Łochockiej upewniły wszystkie uczestniczki zajęć, że rozmowy o książce mogą być bardzo urozmaicone. Czytane na zajęciach, twórczo przekształcane, wersy w sposób niemal

<sup>15</sup> <http://wierszykidladzieci.pl/kowalska/cztery-pory-roku.php> [data dostępu: 30.06.2014].

<sup>16</sup> Przykład w aneksie.

naturalny podpowiadać będą korzyści obcowania z książką nawet tym uczniom, którym rodzice być może nie czytali, a kontakt ze słowem pisanym mają tylko na lekcji. Studentki zachęczone wynikami własnego działania postanowiły przesyłać powstałe teksty na grupowy adres emailowy, by każda osoba mogła dysponować wszystkimi tekstami w pracy z dziećmi.

Ciekawym zadaniem dla uczniów i ich twórczego nauczyciela może być przygotowanie etiudy teatralnej na podstawie opowiadań dzieci. Na zajęciach zaprezentowałam studentkom pracę Jadwigi Jawor-Baranowskiej. Autorka etiudy opracowała scenicznie baśń zatytułowaną *O czarodziejskiej rybie* swojego ucznia z klasy IV. Utwór chłopca opowiada o królu i rybie.

Król, dosyć, że był nie najlepszym władcą, miał jeszcze skłonność do korzystania z pracy zwierząt. Zatrudnił na swoim dworze rybę, która znana była z tego, że pisała, a także czytała wiersze. Ryba poetka chętnie wykonywała swoją pracę, ale do czasu. Nie spodobało się jej, że król ma coraz większe wymagania. Ostatnim był wymóg codziennego pisania i odczytywania rybiej poezji. Nie wiemy, czy ryba nie miała natchnienia, czy też czuła, że król ją wykorzystuje, w każdym razie postanowiła dać królowi nauczkę, zamieniając go w żabę. Przerażony król nie spodziewał się tego po rybie poetce, a że był uparty, w nowej postaci musiał tkwić aż cztery lata. Można mieć nadzieję, że po tym czasie król się zmieni. Gdyby tak się stało, skorzystaliby na tym i ludzie, i ryba<sup>17</sup>.

Stosując metodę „burzy mózgów”, studentki zaproponowały własne ciekawe opowiadania dla dzieci. Kolejnym krokiem było opracowanie tekstu do wystawienia na scenie. Powstałe dialogi zyskały didaskalia, zadbano też o sugestie dotyczące kostiumów i elementów scenograficznych. Następnym zadaniem było wystawienie przedstawienia, etiudy teatralnej.

Wszystkie uczestniczki przedsięwzięcia były niezwykle aktywne. Praca w małych grupach uświadomiła im, że trzeba się angażować w działanie i że warto doceniać uzdolnienia poszczególnych osób — przywódcze, aktorskie, plastyczne, organizacyjne. Przyszłe nauczycielki, oceniając pracę na zajęciach, odkryły, że potrafią więcej, niż sądziły wcześniej. Okazało się, że praca grupowa wyzwała nowe umiejętności oraz pozwala przeżyć pozytywne emocje i daje poczucie sprawstwa. Zmieniła się także atmosfera na zajęciach. Po zaprezentowaniu konkretnych realizacji teatralnych na scenie wszystkie uczestniczki były zrelaksowane i chętne do dalszej pracy intelektualnej. Potrafiły to zauważyć, więc nie trzeba było ich przekonywać do stosowania działań parateatralnych w praktyce szkolnej.

<sup>17</sup> J. Jawor-Baranowska: *Etiudy teatralne*, s. 1—2 (tekst niepublikowany).

---

## Podsumowanie

Tworzenie jest dostępne każdemu uczniowi pod warunkiem, że dorosły stworzy wspólnie z dziećmi życzliwą atmosferę, sprzyjającą otwieraniu się na siebie, świat zewnętrzny i innego człowieka, na transcendencję. Świat zewnętrzny poza szkołą czeka na twórców — młodych ludzi, którzy nie zawsze z domu wynoszą wysokie poczucie własnej wartości. By szkoła mogła takim uczniom pomóc, warto zadbać o dobre warunki sprzyjające działaniom twórczym na różnych etapach kształcenia, aby okres przedszkolny nie był jedynym czasem kreatywności. Efekty z zajęć rozwijających twórczo na studiach pozwalają mieć nadzieję, że wzrastać będzie liczba twórczych nauczycieli, którzy zadbają o indywidualny rozwój swoich podopiecznych.



## 1. *O Niebieskim Kapturku*

W pewnej wiosce na skraju lasu żyła kobieta, która miała córkę zwaną **Niebieskim Kapturkiem**. Dziewczynkę nazywano tak, ponieważ nosiła **niebieski kapturek** uszyty przez **ciocię**. Pewnego dnia mama powiedziała do córki: — Masz tu koszyk **z ubraniami** dla babci. Pójdiesz ją jutro odwiedzić. Żeby dojść do domku babci, musisz iść przez **poła i łąki**. Jeśli cię ktoś zaczepi, **to grzecznie z nim porozmawiaj**. A jeśli spotkasz wilka, **nie bój się go. Jest bardzo miły**.

Następnego dnia rano dziewczynka ruszyła w drogę do babci. Poprzedniego dnia mama powiedziała jej także, że **nie musi się spieszyć i nic się nie stanie**, jeśli od czasu do czasu zejdzie z dróżki, więc dziewczynka spokojnie spacerowała i zrywała kwiatki. Nagle drogę zastąpił jej duży **niedźwiedź**. Dokąd idziesz? — zapytał. Idę odwiedzić moją babcię — odpowiedziała dziewczynka. Nieznajomy pomyślał chwilę. — Pójdę i ja do tej babci. Jestem bardzo głodny, więc pozjadam **wszystkie jej kury**. Pożegnał się z dziewczynką, po czym ruszył na przelaj **przez poła** i już wkrótce znalazł się w domku babci. **Tam zjadł wszystkie kury, które chodziły po podwórku**, a że bardzo się zmęczył, położył się w łóżku babci. **Starszej pani tymczasem nie było w domu**.

Kiedy tak smacznie spał, do domku wszedł **Niebieski Kapturek**. Ach, babciu! — krzyknął od progu. — Jak ty dobrze dziś wyglądasz!

— Dziękuję ci, moje dziecko. — odpowiedział **niedźwiedź** i pomyślał: — A co mi tam, wciąż jestem głodny, więc zjem jeszcze dziewczynkę!

— **I głos masz taki silny. Widać, że jesteś już zdrowsza**.

— O tak, **dobrze ostatnio jadłam**.

— **Widać, bo brzuch masz taki wielki. Zdecydowanie przytyłaś. I włosy jakies bardziej lśniące**.

— **O, to peruka, moje dziecko. Podejdz do mnie bliżej, niech i ja się tobie lepiej przyjrę**.

Kiedy dziewczynka zbliżyła się do łóżka, zwierzę złapało ją i połknęło w całości.

— O tak, teraz jestem naprawdę najedzony — pomyślał **niedźwiedź** i położył się spać. Niedługo potem do domu **wróciła babcia**. Zobaczyła na podłodze **niebieski kapturek** wnuczki i zwierzę śpiące w jej łóżku. Szybko domyśliła się, co zaszło. Chwyła **duże nożyczki** i rozcięła **niedźwiedziowi** brzuch, z którego wyskoczyła jej wnuczka oraz **kurczaki**. Postanowiła dać łobuzowi nauczkę, więc włożyła mu do brzucha **tykający zegarek** i zszyła go. Gdy **niedźwiedź** się obudził, babcia postraszyła go **miotłą** i przegoniła z domu. Od tej pory **niedźwiedź nie był w stanie upolować ani zjeść żadnego żywego stworzenia, bo podczas polowania zdradzał go tykający zegarek w brzuchu**<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Pogrubionym drukiem zostały zaznaczone wszystkie zmienione realia bajki o Czerwonym Kapturku.



## 2. Jesień

Chodźmy razem na spacer,  
Do lasu lub na skwerek.  
Pozbieramy różne patyki,  
Zrobimy kasztanowe ludziki.  
Wśród liści złotoczerwonych,  
Jesienny spacer — wymarzony.

## 3. Limeryki uczniów klasy IV

Pewna z Krakowa śpiewaczka,  
Którą przeżywali dziwaczka,  
Nosila po obiedzie,  
W rękach śliskie śledzie.  
A może to była kaczka?

Pewien stary gdańszczanin  
Uwielbiał zapach malin  
Każde swoje danie  
Jadł na malinowej polanie  
Choć lubił bardziej zapach spalin.

## 4. *Ta nasza młodość...* Tadeusz Śliwiak

Ona jest w kamieniu, ona mlekiem w orzeszku.  
Ona świata ciekawa, jak miedziany grosik zmierzchu.  
Ona jest wśród kamieni rwącym światłem strumyka.  
Wiewiórkami po drzewach, po gałęziach pomyka...

Ona kwiatem we włosach, octem w jabłkach jest pierwszym.  
Gorzką pianą na piwie w świata gwarnej oberży.  
Buntem jest niespełnionym, co na sercu umiera.  
Ona tyle dodaje, co innemu zabiera.

Ta nasza młodość z kości i krwi.  
Ta nasza młodość, co z czasu kpi.  
Co nie ustoi w miejscu zbyt długo.  
Ona, co pierwszą jest, potem drugą.  
Ta nasza młodość, ten szczęśny czas.  
Ta para skrzydeł zwiniętych w nas...<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> T. Śliwiak: *Ta nasza młodość...* „Forum Humanistów” 2000, nr 3, s. 77.

Данута Була

## О НЕОБХОДИМОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА УЧИТЕЛЯ

### Резюме

В статье представлены виды творческой активности детей младшего возраста, учеников младших классов начальной школы и подростков. Автор отмечает необходимость развивать креативность у подопечных, чтобы ранние детские годы не стали единственным творческим периодом в жизни будущих школьников. В демонстрируемых видах творческой деятельности были также учтены студентки, поскольку только учитель с творческим подходом может оценить, запланировать и руководить творческими начинаниями своих учеников. Написанные во время занятий литературные тексты учащихся разных возрастных групп доказывают необходимость развития креативных навыков, что может стать естественным способом реализации принципа субъектности как метода образовательного процесса.

Danuta Bula

## ON THE NEED FOR TEACHER'S CREATIVE ATTITUDE

### Summary

The article presents creative activities of small children, young primary school pupils, and teenagers. The author points out the need of developing pupils' creativity, so that these early years do not become the only creative period in their lives. The presented creative activities include the teacher trainee's pursuits, since only a creative teacher can appreciate, plan, and guide the creative endeavours of their pupils. Literary texts written by persons of various ages during classes manifest the need of developing human creativity, which will become the natural way of fulfilling the stipulations of the subjectivity of teaching.

**Małgorzata Wójcik-Dudek**

*Od Zuhanden do Vorhanden,*  
czyli od Diega Velázquezego do Mirosława Bałki

Widzenie poprzedza słowa. Dziecko patrzy i rozpoznaje,  
zanim nauczy się mówić.

John Berger

Zanim przyjrzymy się obrazom, warto w poszukiwaniu śladów sztuki zajrzeć do podręczników języka polskiego, które coraz lepiej wytrzymują próbę korelacji słowa z obrazem. Sztuka przybiera w podręcznikach zwykle kilka modelowych ujęć — upiększyć, zaskoczyć niezbornością, zilustrować, traktować kontekstowo, uczyć, przy czym te dwa ostatnie mają najsłabszą reprezentację<sup>1</sup> — wydaje się więc, że „czytanie obrazów” już na stałe wpisało się w praktykę szkolnej lektury. Lekcje języka polskiego od dawna przestały być okazją do mówienia jedynie o literaturze; są przecież szansą na zaistnienie w świadomości uczniów problematyki związanej z szeroko pojętymi tekstami kultury. Polska szkoła w zakresie czytania tego typu tekstów podjęła próbę adaptacji najlepszych w tej dziedzinie wzorców europejskich, choćby tych francuskich. W tamtejszych szkołach od lat funkcjonują podręczniki, w których umiejętność czytania tekstów kultury jest odpowiednio rozpisana na wszystkich poziomach i etapach edukacyjnych. Wypracowany przez lata system francuski zakłada,

że konieczne są interpretacje wzorcowe, prowadzone, sterowane, by utrwalił się nawyk patrzenia na pewne stałe komponenty dzieła, by uczeń za każdym razem, choć nie złoży jeszcze elementów w spójną całość, umiał je wyodrębnić, by nie czuł się bezradny wobec dzieła sztuki. Po przyswojeniu sobie wzorca interpretacyjnego uczeń [...] kolejne teksty będzie czy-

---

<sup>1</sup> Por. S. Bortnowski: *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. Kosętką, Z. Uryga. Kraków 2002, s. 124—132.

tał samodzielnie. Stały dział w podręcznikach do literatury *une etude de tableau* prowadzi naukę czytania obrazu malarskiego<sup>2</sup>.

Wiemy jednak, że lekcje czytania obrazów zaczynają się dużo wcześniej, niż przewiduje to szkolny program. Odbywa się to oczywiście w domu, np. podczas wspólnego oglądania albumów malarskich. Lecz oglądanie to nie wszystko, ponieważ o tym, co widzimy, należałoby porozmawiać. Aby jednak rozmowa o malarstwie nie opierała się wyłącznie na kwestiach fabularnych sprowadzających się do refleksji na temat tego, co obraz przedstawia<sup>3</sup>, warto przygotować się do spotkania ze sztuką. Z pomocą przychodzi interesująca książeczka autorstwa Anny Kalbarczyk<sup>4</sup>. To poradnik osławający swoistego rodzaju niewyraźność, zjawisko tak charakterystyczne dla nieprofesjonalnej refleksji nad sztuką. Książka proponuje młodemu odbiorcy teksty, których tematyka została zainspirowana barwą, linią, kształtem, architekturą czy zwykłą kartką papieru. Tym samym codzienność przedstawionych sytuacji rozluźnia rygory, zdawałoby się, konieczne podczas obcowania ze sztuką, np.:

- *Widzę, że skończyłaś rysunek — powiedziała kartka z bloku.*
- *Skończyłam. Teraz tylko zrobię passe-partout — odpowiedziałam.*
- *A co to jest passe-partout? — zapytała kartka z bloku.*
- *To jest oprawa rysunku. Taką oprawę najczęściej wykonuje się z grubszego papieru albo tektury. Bardzo często passe-partout to rodzaj ramki nałożonej na rysunek — wyjaśniłam.*
- *A po co ta ramka i ta oprawa na rysunku? — znów zapytała kartka.*
- *Passe-partout robi się po to, aby wykonana praca plastyczna, na przykład rysunek lub pastel, była estetyczniejsza — powiedziałam.*
- *A co to znaczy estetyczniejsza? — zapytała ponownie kartka z bloku.*
- *To znaczy, że taka praca plastyczna wygląda znacznie ładniej niż bez oprawy — wyjaśniłam.*
- *Czy każdy pastel albo rysunek musi mieć passe-partout? — zainteresowała się kartka.*
- *To wszystko zależy od autora pracy plastycznej — odpowiedziałam.*
- *Jeśli zdecyduje się oprawić swoją pracę, to na pewno będzie estetyczna i ciekawa<sup>5</sup>.*

<sup>2</sup> A. Pilch: *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*. W: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004, s. 202.

<sup>3</sup> Kwestię fabularyzacji interpretacji obrazu porusza Aniela Książek-Szczepanikowa. Zob. A. Książek-Szczepanikowa: *Od obrazka do wideoklipu: integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*. Kielce 1999.

<sup>4</sup> Zob. A. Kalbarczyk: *Kolorowe szybki, czyli jak małym dzieciom mówić o sztuce*. Kraków 2007.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 51.

Z pewnością na rynku wydawniczym książek dla dzieci jest spore zapotrzebowanie na teksty uczące „patrzeć” na obrazy. Jednocześnie trzeba przyznać, że w niedługim czasie ukazały się liczące się publikacje — by wspomnieć tylko o interesującym projekcie Grażki Lange zatytułowanym *Świat jest dziwny*<sup>6</sup>, opartym na pomysle polegającym na eksperymencie współprojektowania książki przez graficzkę i małego czytelnika plastyka. Artystka zaproponowała dzieciom tekst literacki i „niedokończone” ilustracje, które wymagają od odbiorcy dookreślenia i wypełnienia „białych plam”. Warto zauważyć, że rysunki nawiązują do tradycji japońskiej kaligrafii; są zatem jedynie zarysem, propozycją — przyjmowaną bądź odrzucaną przez dziecko.

Wskazując ciekawe propozycje publikacji uwrażliwiających na sztukę, warto wymienić również *Zachętę do sztuki*<sup>7</sup>, pierwszą książeczkę dla dzieci prezentującą polską sztukę współczesną, i *Sztukę nie tylko dla dzieci*<sup>8</sup>, która przekonuje inteligentnie zaprojektowanym sposobem kontaktu z wybranymi dziełami. Młodemu odbiorcy proponuje się więc duże i dobrej jakości reprodukcje, opisy obrazów, interesujące konteksty dzieł oraz starannie wybrane informacje o twórcach.

Mam jednak wrażenie, że najpiękniejszy kontakt z dziełem sztuki ma charakter spontaniczny. Daniel Pennac, pisząc o wolności czytania, podkreśla:

Musimy zrozumieć, że książki nie zostały napisane po to, by mój syn, moja córka, dzisiejsza młodzież opatrywali je komentarzami, ale po to, by — o ile serce im to dyktuje — je czytali<sup>9</sup>.

Pozwólmy więc również na spontaniczny odbiór dzieła sztuki. Podarujmy uczniowi prawo do nieoglądania, do oglądania fragmentami, do odrzucenia obrazu, do oglądania po raz kolejny, do oglądania byle czego, do bovaryzmu, do oglądania byle gdzie, do oglądania nielogicznego, do palcowania kart z reprodukcjami, do myślenia<sup>10</sup>.

Proponuję, aby spojrzeć na znany obraz Diega Velázqueza *Infantka Małgorzata*, funkcjonujący także pod innym tytułem — *Las Meninas (Panny dworskie)*. Dlaczego właśnie ten obraz wybrałam? Z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, infantka Małgorzata jest dzieckiem i dziecko będzie ją oglądało, a po

<sup>6</sup> G. Lange: *Świat jest dziwny*. Warszawa 2006.

<sup>7</sup> Z. Dubowska-Grynberg: *Zachęta do sztuki*. Warszawa 2008.

<sup>8</sup> B. Kęsek: *Sztuka nie tylko dla dzieci*. Kraków 2006. Warto wspomnieć także o niecodziennym projekcie, pierwszej polskiej książce prezentującej dzieciom architekturę współczesną (A. Machowiak, D. Mizeliński: *D.O.M.E.K.* Warszawa 2009).

<sup>9</sup> D. Pennac: *Jak powieść*. Przeł. K. Bieńkowska. Warszawa 2007, s. 135.

<sup>10</sup> Dokonuję parafrazy fragmentu powieści nauczyciela języka francuskiego i autora książek dla dzieci i młodzieży, który postuluje prawo do nieczytania, prawo do przeskakiwania stron, prawo do nieskończenia książki, prawo do czytania raz jeszcze, prawo do czytania byle czego, prawo do bovaryzmu, prawo do czytania byle gdzie, prawo do czytania na wrywki, prawo do czytania na głos, prawo do milczenia. Zob. *ibidem*, s. 142.

drugie, obraz umożliwia swoistego rodzaju zabawę w detektywa, szukającego odpowiedzi na pytanie, kto patrzy, a kto jest oglądany.

To obraz, który wykracza poza swoje ramy, mimo że zaznaczono przecież tzw. punkty graniczne. Cała jego akcja „dzieje się” w przestrzeni ograniczonej z jednej strony fragmentem sztalugi, z drugiej — ledwo zasugerowanym oknem, o którego istnieniu zaświadcza plama światła na podłodze komnaty. Po prawej stronie obrazu zamiast symetrycznie powtórzonej sztalugi dostrzec można zmyślną kompozycję, która nie nudząc oka, buduje niemalże lustrzane odbicie. Zasadza się ona na jednym elemencie, nodze chłopca spoczywającej na grzbiecie znudzonego, może starego, psa. Z tyłu widoczna jest ściana — w całości pokryta obrazami. A więc wydawałoby się, że mamy do czynienia z przestrzenią zamkniętą. Czy jednak na pewno?

Centrum obrazu stanowi dziecko — dziewczynka — infantka Małgorzata. Wszystko, co ukazane na obrazie, czyni z niej bohaterkę przedstawienia. Dziecko stoi przecież w środku plamy światła i niczym aktor odgrywa na scenie swą popisową rolę. Gdyby jednak mimo wszystko widz miał jakiegokolwiek wątpliwości co do centrum obrazu, to tytułowe dwórki ukłonami i upozowaniem ciał dodatkowo wskazują głównego bohatera płótna — dziecko, na którym ma zaciążyć wzrok oglądającego. Sama dziewczynka zostaje niejako powielona i odnajduje swe groteskowe odbicie w postaci karlicy, której deformacja ciała stanowi karykaturalne tło służące wyeksponowaniu piękna infantki.

Obraz został zakomponowany na planie krzyża Świętego Andrzeja, tym samym oczy Małgorzaty znajdują się dokładnie w punkcie przecięcia się prostych. To one są centrum obrazu, jego tematem zaś — patrzenie, ponieważ trudno oprzeć się wrażeniu, że wszystkie postacie po prostu spoglądają. Czynność ta wymaga uzupełnienia, a więc odpowiedzi na pytanie o podmiot lub przedmiot obserwacji. Przecież „centrum” kompozycji, infantka, stoi pośród nich. Czyżby dwórki, będące drogowskazami dla widza, na próżno próbowały zawładnąć uwagą patrzącego?

Podczas „opowiadania” obrazu należałoby zwrócić uwagę na postać mężczyzny stojącego przy sztalugach. On także na coś patrzy, a ręka, która zastygła w bezruchu, sugeruje, że został „zauważony” przy pracy. Jest malarzem, może to sam Velázquez? Również on pomija centrum — infantkę, a jego wzrok skierowany jest na widza. Patrzy na nas.

Tak oto otwiera się przestrzeń obrazu, wychodzi poza ramy i porywa w labirynt spojrzeń. Bo przecież to niekoniecznie my jesteśmy obserwowani. Wystarczy spojrzeć na lustro zawieszona na ścianie za plecami tych wszystkich, których obserwujemy. Odbijają się w nim ci, którzy pozostają niewidoczni dla nas, ale są dostrzegani przez postaci na obrazie. To para królewska, która pozuje do portretu<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Znakomitą analizę obrazu proponuje M. Foucault w książce *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Przeł. T. Komendant, A. Tatarkiewicz. Gdańsk 2007.

Przedstawienie się gmatwa. Velázquez stworzył metaobraz — płótno, którego tematem jest malowanie obrazu. To śmiałe posunięcie dające do myślenia. Czy takiego samego zdania będzie uczeń?

Z pewnością tak. Po pierwsze dlatego, że ten obraz „bije na alarm” — budzi z odrętwienia, nie pozwala myśleć, że malarstwo jest nudne, zmusza do aktywności, do śledzenia fragmentów, każe stawiać hipotezy i podawać je w wątpliwość. To obraz, który zasysa do swojej przestrzeni i nie pozwala widzowi szybko jej opuścić. Już pewnie powstają w „belferskiej” wyobraźni prace domowe, polegające na wcielaniu się w poszczególne role związane z postaciami na obrazie, tworzeniu historii o tym, co istnieje za kotarą, kim jest człowiek zaglądnący do pracowni...

Po drugie, płótno przyzwyczajają do przeświadczenia, że malarstwo nie jest tym, czym się wydaje. Nie wystarczy „opowiedzieć” obrazu, aby go zrozumieć, należy go „przejrzeć” i nie dać się zwieść przedmiotom, które tylko „udają” te pochodzące z rzeczywistości. Takie patrzenie na obraz jest szansą na odejście od szkolnego mówienia o malarstwie jako sztuce ilustracyjnej i dekoracyjnej; szansą na odcięcie od systemu katalogowania tego, co widzę. Bo przecież najważniejsze jest to, co niewidoczne, a według Maurice’a Blanchota, „istota obrazu (polega na byciu) ukrytym, a przecież jawnym, (polega) na owej obecności — nieobecności, która konstituuje pokusę i fascynację właściwe syrenom”<sup>12</sup>.

Właśnie ta nieobecność sensów i, wracając do obrazu Velázqueza, pary królewskiej prowokuje do wnikliwszej eksploracji analizowanego płótna. Okazało się bowiem, że *Infantka Małgorzata* doczekała się wielu interpretacji (mam tu między innymi na myśli znane intertekstualne wariacje Pabla Picassa, które przypominają obraz starego mistrza, choć jednocześnie stanowią kryptocytat ze słynnej *Guernicy*).

Jedna z nich szczególnie zwróciła moją uwagę. Jest to pochodzący z 1975 roku obraz hiszpańskiego artysty Cristobala Torala, zatytułowany *D’après Las Meninas*. Czytelne nawiązanie w tytule do obrazu Velázqueza zmusza do porównania obu płócien. Współczesny artysta przedstawia przestrzeń znaną z obrazu Velázqueza — w tle widać mężczyznę zaglądnącego do pomieszczenia, na ścianie wisi lustro z odbijającą się w nim parą królewską. Jednak zamiast infantki Małgorzaty i towarzyszących jej postaci całą przestrzeń wypełniają walizki. Te na pierwszym planie ułożone zostały w równych rzędach, natomiast te umieszczone nieco dalej zdają się bezładnie porzucone. Każda z nich ma karteczkę, zapewne z adresem właściciela. Ten surrealistyczny obraz wydaje się czymś więcej niż tylko ćwiczeniem wyobraźni artysty, ponieważ walizka we współczesnych narracjach jest prawie jednoznacznie stygmatyzowana. Nie oznacza przecież jedynie uniwersalnych doświadczeń, takich jak wykorzenie-

<sup>12</sup> H. Belting: *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*. Przeł. M. Bryl. Kraków 2007, s. 255.



nie, podróż, emigracja, ale przede wszystkim Holocaust. Sterta walizek na obrazie wyraźnie nawiązuje do wstrząsającej ekspozycji w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau. Zresztą, po obejrzeniu innych prac artysty daje się zauważyć powracający motyw jego obrazów — walizki, torby podróżne, najczęściej pozbawione swych właścicieli<sup>13</sup>. Artysta nierzadko decyduje się na przedstawienie pociągu, peronu, rampy kolejowej, przy której widać porzucone w pośpiechu bagaże. Warto zaznaczyć, że bezdomność tych przedmiotów i ludzi (właśnie w takiej kolejności) zupełnie nie przypomina ascetycznych przedstawień znanych z malarstwa Edwarda Hoppera, który bezkres Nowego Świata uznał za symboliczną pustkę, w jaką zostaje wrzucony Sartre'owski człowiek absurdu. Wydaje się, że Toral próbuje takiemu uniwersalnemu ujęciu kondycji ludzkiej nadać wymiar historyczny — oto człowiek absurdu zostaje zderzony z konkretnym złem — Holocaustem, walizka zaś stanowi fizyczny, ale jakże groteskowy dowód istnienia jej właściciela.

A teraz tytuł obrazu, który w tłumaczeniu brzmi: *Według „Las Meninas”*. Jak widać, płótno Velázquezego urasta do rangi uniwersalnej normy, która tworzy różnorodne paradygmaty dla otaczającej go rzeczywistości. Para królewska, a więc postacie, które miały zostać uwiecznione na obrazie, nadal trwają — ich odbicie w lustrze dalej obowiązuje. Ale zabrakło tych wszystkich, którzy byli naprawdę, na których skupiała się uwaga widza. Prawdziwi bohaterowie płótna odeszli na zawsze, natomiast Platoński „cień cienia” — sztuka — pozostał. Wydaje się, że obraz, dzięki wmanewrowaniu widza w labirynt już nawet nie lustrzanych odbić, lecz historycznych kontekstów, stawia pytanie o możliwość ocalenia przez sztukę. Obawiam się, że płótno oferuje również pesymistyczną odpowiedź: choć sztuka jest długa, to nie ma mocy ocalenia krótkiego życia.

Jedno jest pewne: obraz Velázquezego prowokuje do spotkania, zaprasza bowiem do labiryntu spojrzeń, do włączenia się do agonu oczu portretujących i portretowanych. To dążenie do swoistego rodzaju dialogu, rozpoczynanego przez oglądających, szczególnie wyraźnie widać w cyklu zdjęć autorstwa Thomasa Strutha, artysty, który fotografuje tłumy zwiedzających Muzeum Prado w Madrycie. Pielgrzymki udające się pod obraz *Infantki Małgorzaty*<sup>14</sup> dokonują na nim symbolicznego gwałtu. Płótno jest więc fotografowane, filmowane, szkicowane, opisywane, dyskutowane, komentowane, a zatem poddawane obróbce — gwałtowi, w którego wyniku plenią się kolejne sensory i glossy. Tym samym obraz nigdy nie pozostaje bytem suwerennym, ale ciągle obrasta znaczeniami, bo przecież znajduje się w centrum krzyżowego ognia spojrzeń. Fotografie artysty jeszcze bardziej „gmatwiają” zagadkę oglądającego i oglądanego, jak gdyby intelektualna krzyżówka Velázquezego już nie wystarczała.

<sup>13</sup> Zob. [www.cristobal+Toral&lr=lang\\_pl&client=firefox](http://www.cristobal+Toral&lr=lang_pl&client=firefox) [data dostępu: 12.02.2014].

<sup>14</sup> Fotografie są dostępne na stronie [www.google.pl/search?q=las+meninas+struth&client=firefox](http://www.google.pl/search?q=las+meninas+struth&client=firefox) [data dostępu: 12.02.2014].



Zdjęcia, udając obraz obrazu<sup>15</sup>, dodają jeszcze jedno spojrzenie lub, lepiej, spojrzenia, które szukają na płótnie portretowanych i portretujących. Uchwycenie w tym stanie widza przez fotografującego jest kolejną narracją dodaną do statycznego, jak by się wydawało, obrazu. Na tym jednak historia się nie kończy. Przepływające pod obrazem tłumy tworzą jaskrawą, dynamiczną i migotliwą strukturę, która łączy dzieło hiszpańskiego mistrza w swego rodzaju wir wielowarstwowych znaczeń. Dynamika osiągnięta na statycznej fotografii doprowadza widza do oszołomienia — przyjemnego skądinąd wrażenia zatracenia centrum.

Ta postmodernistyczna sugestia związana z brakiem centrum jest być może wpisana w projekt Mirosława Bałki zatytułowany *Carrousel* pochodzący z lat 1999—2004<sup>16</sup>. Na wideo zrealizowanym w KL Majdanek widz dostrzega znajome elementy budujące kanoniczny obraz Holokaustu — baraki i drut kolczasty. Kamera wirująca wokół własnej osi doprowadza patrzącego do zawrotu głowy. Ta dynamika karuzeli przywołująca natłok obrazów każe poddać się oszołomieniu, zawrotowi głowy, którego doznaje się wskutek samego przebywania w miejscu w taki sposób naznaczonym zbrodnią. Artysta przyznaje, że źródłem jego filozoficznych fascynacji są pisma Martina Heideggera. W rozmowie z Zygmuntem Baumanem zdradza zaciekawienie Heideggerowską nieprzejrzystością bytu, która w jego sztuce przekłada się na metaforę tunelu<sup>17</sup>. Wirująca kamera, która rejestruje nie tyle obóz koncentracyjny, ile reakcję zwiedzającego na traumatyczne otoczenie, obnaża bycie, które wyziera zza bytu. Film Bałki jest niejako zapisem otwierającej się szczeliny istnienia, w której ukazuje

---

<sup>15</sup> W związku z tym warto wykorzystać na lekcji fotografii, szczególnie te, które udają malarstwo, czyli kpią z przyjętych konwencji tworzenia, ale także z odczytań obrazów. Proponuję fotografię Andre Kertesa z 1951 roku pod tytułem *Martwa natura*. To zdjęcie, które wodzi za nos. Przedstawia półmisek z jabłkami na tle fragmentu scenki rodzajowej, oprawionej w grube ramy. Fotografia „udająca” malarstwo, fotografia jako kpina z mimetyzmu malarstwa czy raczej pochwała fotografii jako sztuki? Kertesz podobnie jak Velasquez „wpuszcza” widza w labirynt znaczeń, w którym to, co widziane i oczywiste, staje się jedynie mgławicą iluzji. Ale przecież nie trzeba sięgać po prace mistrzów, aby uwarżliwić. Może przeciwnie — sięgnąć po to, co najbliższe. Reklame prasową, i to najzwyklejszych produktów — mleka, jogurtów... Kompozycje tych przedmiotów przypominają malarskie martwe natury, bo mają być piękne, a tym samym dawać przyjemność. A więc jaka jest różnica pomiędzy sztuką a zreżymowaną fotografią reklamową? Na to pytanie odpowiada J. Berger, twierdząc, że „obrazy olejne ukazywały to, z czego właściciel już czerpał przyjemność: posiadane przedmioty i prowadzony styl życia. Konsolidowały w ten sposób jego poczucie własnej wartości. Wzmacniały — uprzednio ukształtowany — jego wizerunek samego siebie. Celem reklamy jest wzbudzić częściowe niezadowolenie z jego aktualnego życia. Nie ze stylu społeczeństwa, ale z jego indywidualnego stylu życia w obrębie tego społeczeństwa. Reklama proponuje mu ulepszoną alternatywę tego, kim naprawdę jest”. Zob. J. Berger: *Sposoby widzenia*. Przeł. M. Bryl. Warszawa 2008, s. 142.

<sup>16</sup> Zob. M. Bałka: *Fragment. Przewodnik po wystawie*. [http://csw.art.pl/upload/file/20110115\\_balka\\_fragment\\_przewodnik%20po%20wystawie.pdf](http://csw.art.pl/upload/file/20110115_balka_fragment_przewodnik%20po%20wystawie.pdf) [data dostępu: 12.02.2014].

<sup>17</sup> *Bauman/Balka*. Red. K. Bojarska. Warszawa 2012, s. 58.

się na moment prawdziwe bycie. Jest ono ruchem doprowadzającym do utraty równowagi, a tym samym czymś absolutnie odmiennym od statyczności bytu<sup>18</sup>. Jednocześnie szczeliny bytu, tworzące korytarze (*non-places*), są absolutną koniecznością, gdyż „bez nich świat by się zawalił”<sup>19</sup>.

Czego uczy ciąg przywołanych przeze mnie tekstów Velázquez — Toral — Struth — Bałka? Przede wszystkim uważności patrzenia i przekonania, że aby zostać eksploratorem czy odkrywcą, należy zrezygnować z pozycji władzy<sup>20</sup>, a więc z zajmowania strategicznego centrum. Wybrane dzieła wymagają zupełnie innego oglądu, opartego na fundamentalnej regule: „Nie przyzwyczajaj się”, choćby dlatego że, jak twierdzi Michał Paweł Markowski,

Czytanie literatury nie jest czytaniem martwych, obojętnych znaków, które oderwały się na zawsze od żywej obecności wytwarzającego je człowieka i teraz wyniosłe milczą w obcym świecie, lecz otwieraniem okna, przez które widać innych, lecz także nasz świat, świat zamieszkiwany przez innych ludzi, którzy trują się, by zrozumieć świat za pomocą słów i za pomocą tych samych słów swoje rozumienie starają się nam przekazać<sup>21</sup>.

Ale to nie wszystko. Jak wiadomo, Heidegger pisał o przejściu od *Zuhanden* do *Vorhanden*<sup>22</sup>, czyli od tego, co „dane do ręki”, do tego, co „skłania do działania”. Oby szkolna lektura tekstów, wyposażając ucznia w umiejętności wpisane do *Podstawy programowej...*, które po Heideggerowsku raczej nie wymagają troski i zabiegów, przygotowywała do gotowości podjęcia przez niego wyzwań należących do dziedziny „spraw zadanych”, a więc wołających o czyny.

Zatem materiału ikonograficznego nauczyciel nie powinien traktować jako ilustracji „o charakterze upogładowiającym, unaoczniającym lub ukonkretniającym treść tekstów literackich”<sup>23</sup>. Według Barbary Dyduch, obrazy

stanowią samodzielne teksty pobudzające do refleksji, wnoszą w omawianą problematykę nowe treści i wartości, pozostają w korelacji z omawia-

<sup>18</sup> „Czym jest ekstaza? Słowo to, pochodzenia greckiego, oznacza dosłownie wyjście ze spoczynku, *ekstasis*, wykroczenie poza obszar statyczny. Oznacza więc właściwie to samo, co oznacza słowo egzystencja, *ex-sistere*”. M.P. Markowski: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków 2007, s. 239.

<sup>19</sup> *Bauman/Bałka...*, s. 58.

<sup>20</sup> Powtarzam za Kurtem Wolffem, którego wypowiedź zacytował Z. Bauman w *Bauman/Bałka...*, s. 85.

<sup>21</sup> M.P. Markowski: *Życie na miarę literatury*. Kraków 2009, s. 67.

<sup>22</sup> M. Waligóra: *Krytyka naoczności w ontologii fundamentalnej Martina Heideggera*. „Kwartalnik Filozoficzny” 2006, t. 34, z. 3, s. 41—43.

<sup>23</sup> B. Dyduch: *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*. Kraków 2007, s. 129.

nym tekstem literackim, są przedmiotem lektury i analizy — wymagają odczytania i interpretacji<sup>24</sup>.

Nagromadzenie czasowników w przytoczonym zdaniu wskazywałoby na istotny element procesu czytania obrazu, a mianowicie swoistego rodzaju „akcję” toczącą się wokół materiału ikonograficznego. Jednak aby zachęcić ucznia do aktywnego odbioru obrazu, należy najpierw dokonać właściwego wyboru tekstu kultury. Obraz, który nie budzi emocji, nie wchodzi w dialog nie tylko z innymi tekstami, ale również z uczniowskimi skojarzeniami, będzie mieć na lekcji polskiego mniejszą siłę rażenia. Dlatego też warto wybierać takie obrazy, których interpretacja na kolejnych etapach kształcenia będzie się układać spiralnie, co pozwoli powrócić do nich i odkryć ich dodatkowe znaczenia. Dzięki takim obrazom, podobnie jak płótnu Velásqueza, możliwe jest przejście od znaczeń realnych do metaforycznych, prezentacja pojęcia korespondencji sztuk i dialogu między tekstami kultury. Aby uczeń mógł się włączyć w ten ostatni i zdobyć się na komentarz, musi najpierw usłyszeć rozmowę.

---

<sup>24</sup> Ibidem.

Малгожата Вуйцик-Дудек

OT *ZUHANDEN* DO *VORHANDEN*,  
ИЛИ ОТ ВЕЛАСКЕСА ДО БАЛКИ

Резюме

Автор статьи доказывает, что приобретение учеником навыков чтения текстов культуры можно сравнить с символическим переходом от *Zuhanden* до *Vorhanden*, то есть от того, что «дано», к тому, что «побуждает к действию». Таким образом, школьный список литературы должен привести к читательской зрелости, отправной точкой которой могла бы стать интерпретация текстов, не требующих «заботы», а готовящих к вызовам, связанным с текстами, ставящими перед учащимися задания, требующие не столько подготовки, сколько способности к рефлексивному мышлению и эластичности взглядов. Данная концепция, почерпнутая из философии М. Хайдеггера, была проиллюстрирована целым рядом произведений, подписанных Веласкесом, Торалем, Штругом и Балкой.

Małgorzata Wójcik-Dudek

FROM *ZUHANDEN* TO *VORHANDEN*,  
FROM DIEGO VELÁZQUEZ TO MIROSLAW BAŁKA

Summary

The author of the article claims that gaining the ability to read texts of culture by a student can be compared to the symbolic passing from *Zuhanden* to *Vorhanden* — from that which is “given” to that which “induces action”. Thus, a school reading book should lead to reader maturity, originating in an interpretation of texts that do not require “care” and prepare a pupil for challenges related to not so much preparation as the ability of reflective thought and an elastic view. This notion, taken from Martin Heidegger’s philosophy, has been illustrated by a series of works by Diego Velázquez, Toral, Thomas Struth, and Mirosław Bałka.

Daniela DYLUŚ

Śląski Pasek?  
Uwagi o książce *Z pamiętnika Westfaloka*  
i jej przydatności w edukacji

Wiosną 2014 roku ukazało się źródło, które, mając ważne znaczenie dla badań śląskoznawczych, może również okazać się przydatne w praktyce dydaktycznej. To wybór wspomnień Ludwika Hurskiego. Autor, urodzony w 1875 roku, przez niemal trzydzieści lat pracował w kopalniach westfalskich, będąc jednocześnie członkiem polskich stowarzyszeń, a następnie powrócił do rodzinnego Zabelkowa, walczył w III powstaniu śląskim i zaangażował się w akcję plebiscytową<sup>1</sup>. Pamiętnik zaczął spisywać w latach trzydziestych. Po upływie ośmiu dekad, staraniem ks. dr. Henryka Olszara, zapiski Westfaloka zostały wydane drukiem, ciesząc się dużą poczytnością.

Publikacji tej warto poświęcić nieco uwagi z kilku powodów. Jednym z ważniejszych jest jej wyjątkowość. Pomimo że tytuł rękopisu brzmi *Od kołębki aż do grobu*, co mogłoby sugerować czytelnikowi, iż ma do czynienia z autobiografią, autor nie zachowuje konsekwentnie konwencji typowej dla tego gatunku. Co więcej, we wstawkach metatekstowych, określając swoje zapiski, posługuje się różnymi terminami, np. *pamiętnik, kronika, rodowody*. Nieustanna zmiana perspektywy opisu, podporządkowana celom nadrzędnym, jakim są przekazanie potomkom własnych doświadczeń oraz upamiętnienie istotnych wydarzeń, sprawia, iż współczesny odbiorca otrzymuje interesujący dokument historyczny, którego walor stanowi subiektywizm przekazu, niepozabawionego elementów humorystycznych. Gawędziarski styl oraz ironiczny dystans są kolejnym atutem wydanej publikacji, być może decydującym o jej popularności.

Wymowny jest już otwierający całość wspomnień fragment, traktujący o karze, jaką wymierzono dziadkowi autora za dezercję z wojska rosyjskiego:

---

<sup>1</sup> Por. L. Hurski: *Z pamiętnika Westfaloka*. Katowice 2014, s. 7—12. Wszystkie pochodzące z tekstu cytaty będą oznaczane ujętym w okrągły nawias skrótem W, po którym podaję numer odpowiedniej strony książki.

Eksekucja odbywała się [...] w ten sposób: Uciekinier był do skrzyni zamknięty i tylko zada były gołe, poczym wojsko z nahajkami maszerowało i każdy musiał surowo w te zada uderzyć, tak że uciekinierzy umierali. Nad dziadkiem miał lekarz jakieś uznanie i nie kazał tak surowo bić, to też dziadek eksekucję przetrzymał (W 26)<sup>2</sup>.

Nie zawsze efekt humorystyczny jest zamierzony przez autora, jak np. w zdaniu o losach pewnego młodzieńca, który *zmarł na objawy głupoty* (W 118). Nie zmienia to faktu, że humor ożywia opowieść, czyniąc ją niezwykle barwną. Westfalok z humorem pisze zwłaszcza wówczas, gdy chce zdeprecjonować osiągnięcia Niemców oraz ich kulturę. Oto uwaga o stacji kolejowej w Bottrop: *Myslałym, że to będzie wielki dworzec [...], a tu zastałym taki chlewik mały* (W 48). Negatywnie ocenia też stolicę Niemiec:

Berlin wcale nie zrobił na mnie żadnego wrażenia, nie miałym się tu do nikogo pomodlić [...], chyba do tych Fürstów na „Siegesäule” (W 46).

Relację z pogrzebu teścia, należącego do tzw. Kriegerverein, kończy natomiast słowami:

Cały pogrzeb mi się podobał, jedynie się mi nie podobało na bębnie burczenie [...]. Po pogrzebie to mi powiedziała szwagierka, że jej to burczenie na bębnie wyglądało, jakby cygani z niedźwiedziem po wsi chodzili (W 75).

Hurski nie waha się nawet przytaczać rubaszných żartów, opowiadanych w okresie powstań i plebiscytu:

Pewna kobieta zarządała [!] biletu po polsku — do Chorzowa, a urzędnik naumyślnie udawał, że nie rozumie i pytał po drugi raz: „Wohin?” — „do-kał”, a kobieta mu odpowiada „do rz..., a nie do Chin” (W 88).

Żywy styl, humor, występowanie fragmentów, w których dominuje żywioł gawędy, upodabniają tekst Hurskiego do powstałych niemal trzysta lat wcześniej *Pamiętników* Jana Chryzostoma Paska. Podobnie jak znany sarmata, śląski górnik lubi przytaczać anegdoty. Wspominając pewnego sztygara, pisze np.:

raz leciał po pochylni i chwycił się kap, a przyleciał na doł, obaczył rękę, która go bolała, zauważył, że palca serdecznego nie ma i poleciał go szukać w te miejsce, gdzie ból uczuł i tam był z pierścionkiem na kapie jeszcze zawieszony (W 50).

---

<sup>2</sup> We wszystkich cytatach zachowano oryginalną pisownię i interpunkcję.

Westfalok również makaronizuje. Oczywiście, w odróżnieniu od XVII-wiecznego szlachcica, preferującego łacinę, wplata w swoją wypowiedź niemieckie wyrazy, zwroty i wyrażenia, a nawet całe zdania w tym języku, co uwarunkowane jest sytuacją polityczną. Zabieg ten ma przede wszystkim podkreślić realizm opisywanych wydarzeń. Warto zauważyć, iż, wtrącając germanizmy, autor wielokrotnie popełnia błędy, świadczące o tym, że nie starał się do brze opanować tego języka. Makaronizmami nasycone są zwłaszcza rozdziały traktujące o czasie jego edukacji, plebiscycie oraz walkach powstańczych:

Wtedy nam kazał takie „geschichte” [...] przynosić do kościoła (W 36); W niedzielę wieczór przybiegł syn wdowy do domu i mówił z niemiecka: „Muter ist schlecht”, jak się nazywają te kobiety, bo w gospodzie mówią o nich, że „die Verdamate bande Hurski” już wiedzą, gdzie są (W 104); Pie-ronie, wähle deutz (W 91).

Do Paska zbliżają Hurskiego również niektóre elementy biografii — długi okres przebywania na obczyźnie, z dala od domu, epizod wojenny, a nawet — konflikty z sąsiadami. Westfalok zamieszcza obszerną listę mieszkańców rodzinnej miejscowości oraz pobliskich wiosek, którzy wyrządzili mu krzywdę, szczegółowo wymieniając skradzione przez nich w okresie powstania dobra (W 110—112).

Z pewnością od sarmaty różni Westfaloka głęboka pobożność. Autor wspomnień podkreśla też niechęć do picia alkoholu i wspomina o korzyściach wynikających z abstinencji:

Zamiast do szynku iść, tak jak inni chodzili, to szedłym z dziećmi do lasu i tam cieszyliśmy się przyrodą, a ja uczyłem ich poznawać ziołka i drzewa [...], co czternaście dni, to przynosiłem wyplatę żonie, a ona przyniosła kołacza na śniadanie, a my pojedli i znowu będąc zdrow i trzeźwy mogłym iść na szychę, a inni poszli do szynku i wypili tam coś Bringmanówki i do roboty nie szli, ewentualnie jeżeli szli, to chorzy (W 74—75).

Dygresje te pełnią funkcję parenetyczną — Hurski stawia siebie za wzór postępowania. Daje do zrozumienia, że realizuje postulaty, które niezwykle często formułowano w śląskich wydawnictwach na przełomie XIX i XX wieku. Zgodnie z nimi mężczyzna winien zachować trzeźwość, dbać o zaspokojenie potrzeb rodziny, a wolny czas spędzać z najbliższymi. Dydaktyzm występuje też w *Pamiętnikach* Paska, choć wzorzec osobowy, propagowany w jego utworze, byłby z pewnością obcy Westfalokowi.

Wskazane podobieństwa skłaniają do tego, by pokusić się o próbę zestawienia dzieła, pochodzącego z XVII wieku, i wspomnień górnika, realizując treści, ujęte w *Podstawie programowej z języka polskiego*. Wszak uczniowie, którzy



kontynuują kształcenie na IV etapie edukacyjnym, są zobowiązani, aby doskonalili umiejętność dokonywania analizy porównawczej. Zadanie takie mogłoby być szczególnie atrakcyjne dla młodzieży śląskiej, umożliwiłoby jej bowiem odwołanie się do obecnych w tekście Hurskiego, a ważnych dla mieszkańców regionu wartości. Przywołanie obu tekstów stałoby się też punktem wyjścia ćwiczeń stylistyczno-językowych.

Wspomnienia Westfaloka i dzieło polskiego sarmaty mogą być wykorzystane jako źródła wiedzy o realiach życia w przeszłości. Z uczniami warto byłoby np. omówić fragmenty książki Westfaloka, mówiące o jego dorastaniu w czasach kulturkampfu. Opisane tutaj zabawy, przytoczone podania i powiezonka<sup>3</sup> powinny zainspirować młodzież do własnej pracy badawczej, np. przeprowadzenia wywiadu z osobami starszymi na temat ich doświadczeń z okresu dzieciństwa, zebrania legend, dotyczących najbliższej okolicy, czy „skrzydlatych słów”. Uczniów powinien zainteresować również rozdziałik na temat szkoły, w którym Hurski przybliży stosowane dawniej metody nauczania. Ich opisy są bardzo sugestywne:

P. nauczyciel nazywał się Schmidt, a nauka jego nie przyjmowała się, to nas proł, ale to nie skutkowało, aż zapadł na zdrowiu i umarł [...]. Pan rektor też zaprzestał uczyć religie po polsku i niemieckie katechizmiki i byblie nam kazał pokupić i uczyć się na pamięć, co nam było bardzo trudno, a p. rektor kija nie załował, to też my zgłupieli, a rektor bał się wizytatora (W 34—35).

Istniałaby zatem szansa przybliżenia realiów życia na Śląsku w okresie germanizacji. Niestety, wykorzystanie publikacji wymagałoby od prowadzącego zajęcia dokonania transkrypcji tekstu. Wydawcy książki zdecydowali się bowiem na zachowanie pisowni oryginału. Nieprzygotowanym czytelnikom, zwłaszcza młodszym, trudno będzie odczytać wspomnienia Westfaloka w takiej formie.

Różnorodność tematyki, podejmowanej w książce Hurskiego sprawia, że z zapisków mogą korzystać nie tylko poloniści, ale i historycy, katecheci, a nawet biolodzy (autor obszernie opisuje np. rodziną i niemiecką florę). Dlatego warto sięgnąć po publikację, opracowując interdyscyplinarne projekty edukacyjne, dotyczące np. przyrody, języka, kultury, obyczajów i przeszłości regionu.

Zapiski mieszkańca Zabełkowa są również interesujące dla polonistów z innego powodu. Ich odbiorcami — w zamyśle Hurskiego — miały być osoby z kręgu najbliższej rodziny. Wspomnienia, tworzone „do szuflady”, nie noszą

---

<sup>3</sup> Interesujące są zwłaszcza zapisane przez Hurskiego dziecięce apostrofy, skierowane do zwierząt: „Kuba, daj galoty” (zawołanie na zajęcia); „Kluczem, kluczym, bocianeczki, liwiuszki”; „Biedroneczko — powiedz mi, czy będzie jutro słońce — bo jak mi nie powiesz, to cię będą kury i kokoty dziubać” (W 30, 32).

śladów redakcji. Charakterystyczny jest tutaj język przekazu, pisanego „kodem mieszanym” — polszczyzną ogólną z wyraźnymi wpływami gwary, języka niemieckiego oraz czeskiego, co wyróżnia książkę spośród innych źródeł, pochodzących z ostatnich dziesięcioleci XIX i początku XX wieku. Te ostatnie bowiem najczęściej reprezentują dwa typy tekstów. Do pierwszego zaliczyć trzeba między innymi utwory poetyckie, powieści, opowiadania, artykuły publicystyczne, modlitwy i pieśni, których autorami byli przedstawiciele lokalnej inteligencji (np. kapłani); do drugiego zaś — teksty folklorystyczne, spisywane przez badaczy, takich jak Lucjan Malinowski<sup>4</sup> czy Kazimierz Nitsch<sup>5</sup>. Wspomnienia Hurskiego trudno zakwalifikować do jednej z wymienionych grup — autorowi, którego młodość przypadła na lata wzmożonej germanizacji, nie udało się dostatecznie opanować ogólnej odmiany języka, choć starał się samodzielnie doskonalić umiejętność posługiwania się polszczyzną. Deklarował swoje przywiązanie do *polskiej mowy*, która była dla niego równie ważna jak wartości religijne. Twierdził:

wiara i język są jak brat ze siostrą, jeżeliby jedno z tych skarbów utracił, to utracił i drugie (W 57).

Trudno oprzeć się wrażeniu, że jego zapiski stanowią świadectwo procesu samokształcenia. Hurski wspomina zresztą lektury, dzięki którym poznawał ogólną odmianę języka:

Sprowadziłem przez pocztę „Dzieje Polski”, „Malowniczy opis Polski”, o „Legionach Henryka Dąbrowskiego” i wiele, wiele innych. [...] tu był pokarm mój duchowy, tu czerpałem oświatym (W 56).

W pewnym stopniu wspomnienia Westfaloka świadczą o jego kompetencji językowej. Wydaje się też, że niektóre teksty Hurskiego są reprezentatywne dla innych, powstałych w nieoficjalnych sytuacjach komunikatów, obrazując przemiany zachodzące w języku mieszkańców regionu na początku XX wieku (między innymi rosnące interferencje odmiany potocznej). Łatwo w nich dostrzec zjawiska, omawiane np. przez Stanisława Bąka, który przywoływał wypowiedzi uczniów w przedwojennych szkołach na Górnym Śląsku<sup>6</sup>.

Analiza „pamiętnika Westfaloka” pozwala ponadto na wyróżnienie przyswojonych przez autora elementów języka ogólnego. Dzięki temu możliwa jest zmiana perspektywy badawczej. Dotychczas, czytając źródła powstałe na Śląsku, koncentrowano się głównie na wyodrębnieniu cech dialektalnych. Równie wartościowa jest refleksja nad przyczynami wariantywności w tekście.

<sup>4</sup> Por. L. Malinowski: *Powieści ludu polskiego na Śląsku*. Kraków 1899.

<sup>5</sup> Por. K. Nitsch: *Wybór polskich tekstów gwarowych*. Lwów 1929.

<sup>6</sup> Por. S. Bąk: *Polszczyzna górnośląska w przedwojennej szkole średniej*. Wrocław 1983.

Za jedną z najważniejszych przyczyn uznać należy dynamicznie zmieniający się układ ról nadawczo-odbiorczych. Hurski wprawdzie kilkakrotnie zwraca się do zakładanego adresata zapisków, jakim są jego dzieci. Zaskakujące jest, że przekazuje wówczas informacje, które musiały być im doskonale znane:

Było was dzieci siedmioro: Antoni, śp. Jadwigę, Annę, Józef, Hubert, Helenę i śp. Klarę (W 28); Żona moja, a wasza matka, jest urodzona dnia 29 kwietnia 1875 r. Jest katoliczką tak samo, co ja jestem (W 77).

W innych ustępach tekstu Westfalok pisze o swoim potomstwie, stosując formy 3. osoby:

Wszyscy Polacy byli nagabywani i naśmiewani, też i ja i moja żona, i dzieci nie miały spokoju (W 90); Antoni rósł ku pociesze naszej i przeszła ku niemu jeszcze Jadwiszka i ta jeszcze więcej uciechy przyniosła, po czym zawitali Anna, Józef, Hubert, Helena i Klara (W 74).

Przyczyną omówionego zjawiska jest — jak się wydaje — nieumiejętność twórczego przekształcania gotowych schematów. Autor, nie opanowawszy dostatecznie umiejętności redagowania dłuższych wypowiedzi, korzystał z różnych konwencji i nie dbał zbyt o spójność całości. Wprawdzie intencją Hurskiego było, co wynika z pierwotnego tytułu (*Od kolebki aż do grobu*), napisanie autobiografii, ale wielość wykorzystanych przez niego wzorców gatunkowych każe raczej stwierdzić, że mamy do czynienia z tekstem o sylwicznym charakterze. Westfalok często odchodzi od głównego wątku, nie tylko opisując własne życie, ale i pragnąc przekazać odbiorcy posiadaną przez siebie wiedzę. Na kartach książki odnaleźć można zatem ustępy typowe dla przewodnika. Szczególnie dokładnie Hurski opisuje miejscowości, które zwiedzał, np.:

Münden leży w dolinie gór Teutoburg, gdzie to starzy Niemce wylegiwali się na skórach bawolich i pili (W 47); Wiedźn to jest stare miasto, ma dużo pamiątek starożytnych [...], tu jest wielka katedra św. Stefana (W 64); miasto Ulm ma staroświecki zegar i nowoczesny zbór ewangelicki [...]. Ulm leży nad rzeką Dunajem i jest miastem granicznym pomiędzy Wirtembergią a Bawarią (W 58—59); tu opływa rzeka Wesera góry i szuka ujścia do morza, którego, po okrążeniu gór, znalazła pomiędzy przesmykiem w Porta Westfalika (W 47).

Świadectwem zainteresowań historycznych autora jest natomiast 24-stronicowy opis bitew I wojny światowej (W 80), który jednak opuszczono w książkowym wydaniu wspomnień. Fascynacja dokonaniem ks. Kneipa była

z kolei przyczyną zredagowania przez Hurskiego obszernego wykazu roślin leczniczych, uporządkowanego w kolejności alfabetycznej. Ważne, iż ich nazwy podaje Westfalok w wersji polskiej (czasem śląskiej) oraz niemieckiej, tworząc tym samym swoisty słownik botaniczny (W 61—63). Wspomnienie własnego ślubu skłania go natomiast do przedstawienia scenariusza uroczystości weselnej, zawierającego między innymi przemówienia starostów (W 69—72). Hurski cytuje też ostatni list, napisany przez babcię żony (W 78), pieśni kościelne (W 32—33), modlitwy (W 28), przypomina tekst epitafium widniejącego na grobie Polki, która zmarła w Niemczech (W 61), przedstawia sylwetki pierwszych śląskich wojewodów (W 118—123).

Różnorodność przywoływanych gatunków nie pozostaje bez wpływu na niejednorodny styl wypowiedzi. We fragmentach, opisujących przeżycia autora, widoczne są nawet wpływy języka mówionego. Autor ma wyraźne problemy z właściwą segmentacją tekstu, czego efektem jest stosowanie tzw. potoku składniowego i powtórzeń, sygnalizujących emocjonalne zaangażowanie nadawcy:

Z rana poszedłym do kościoła Najśw. Pannie Maryi za łaskę pojęcia żony podziękować, bo teraz otwierała się dla mnie lepsza dola, i długo prosiłym Matkę Boską o opiekę na obczyźnie, i jeszcze, i jeszcze choć na Matkę popatrzeć, i już, już musiałym ją opuścić, jeszcze we drzwiach będąc, i spoglądałym na nią, bo już może ostatni raz ją wyglądałym, któż to może wiedzieć? (W 79).

Konsekwencją zatarcia granic między komunikatem pisanim a mówionym jest także przywołanie kontekstu sytuacyjnego:

Na tym miejscu dawam Wam wszystkim błogosławieństwo: W imię Ojca, i Syna, i Ducha Świętego. Amen. Niech was wszystkich ma Bóg w swej pieczy i Wasze żony, zięciow i wnuczki moje i niech się Wam tu na ziemi dobrze powodzi (W 28).

Do tekstu Hurskiego przenikają też kolokwializmy oraz wyrazy nacechowane emocjonalnie. Jest ich wiele zwłaszcza w rozdziałach o charakterze gawędziarskim. W funkcji ekspresywnej przywołane są dialektyzmy:

byli to Żydkowie z Rosji, co byli pomagać pyskiem Spartakusom [...]. Żydki się z pociągu ulotniły (W 83); jakieś Niemczysko z pyskiem na mnie buchło (W 83); jedyn mu udzielił jedną fackę w łep [!] (W 99).

Styłem poetyckim posługuje się autor, pragnąc wyrazić swoją miłość do ojczyzny:

tęskniła moja dusza do Polski, ta Polska, która była uboga, wzgardzona, wyśmiana, o której nawet myśleć nie śmiałym (W 78); *ziemia ta [...] była mi talizmanem tam na obczyźnie* (W 79).

Poetyzmy pojawiają się również w opisach przyrody:

Nad polem przelatywały różna ptaki, śpiewając Bogu, każdy swoim dziubkiem. Skowronek wyfiyrgnął ze zboża i wzleciał wysoko, tam w jednym miejscu się zatrzymał i śpiewał z całej piersi Bogu na chwole a ludziom pracującym na uciechem (W 31); Poniżej był potok, promienie słońca przebijały się przez gałęzie olch do wody, zaś w oddali gęsi się kompały [!] w potoku i wodą poruszały, a olch cienie we wodzie się niby olbrzymie węże odbijały (W 28).

Oryginalnym zabiegiem jest opis odlatujących na południe ptaków — obraz ten, powtarzający się kilkakrotnie, symbolizuje losy autora, zmuszonego do emigracji z powodów ekonomicznych:

I znów bociany, czaple, dzikie gęsi i kaczki, kluczami za wstęgą Odry przez Wielką Bramę Morawską do ciepłych krain uciekały [...] a i mnie przyszło opuścić rodzinne gniazdo (W 44); Znowu leciały bociany, czaple, dziki gęsi i kaczki za wstęgą Odry [...], a i mnie wypadło szukać na zachodzie pracy (W 73).

Motyw odlatujących ptaków oraz widzianej z okien wagonu, stopniowo znikającej za horyzontem, wieży kościoła (W 45, 73) wskazują na próbę nadania spójności tekstowi. Rzadko funkcję tę pełnią wstawki metatekstowe, np.

w Berlinie rozłączyłem się z ową kobietą, która mi dziękowała i mówiła mi, że za taką ofiarę mi Pan Bóg wynagrodzi [...]. Czy się jej życzenia spełniły? To zobaczymy (W 82); To też opuścimy i my ten szal niemiecki, a pojedziemy na fronty za żołnierzami i przyjrzymy się tym „Dicke Bertą” (W 80); Nadmienić wypada, że w roku 1880 budowali wał żelazny (W 33); Wracam jeszcze do ks. Gąski (W 117).

Różnorodność zastosowanych środków odzwierciedla prawdopodobnie fascynację lekturowe autora. Hurski nie tylko naśladuje styl podziwianych książek, ale wprowadza też do swojego tekstu pewne określone, popularne w publikacjach z końca XIX i początku XX wieku konstrukcje, przypuszczalnie uznając, że mogą one wzbogacić jego język, np. *szczep polski* (W 117), *lud Górnosląski* (W 97), *stał się cud nad Wisłą* (W 90). Wśród nich szczególne miejsce zajmują związki frazeologiczne: *Berlin [...] jest miastem mocno zasmolonym od kominów fabryk. Więc „nie wszystko złoto, co się świeci”* (W 46); *powróciłem znów*

na łono matki ojczyzny (W 84); była to ziemia obiecana (W 47); mało było plew odstępczych (W 57); pierwsi ręce umywali, niby go żałując (W 119). Niektóre z frazeologizmów Westfalok modyfikuje: *takich wypadków było bardzo wiele, o których dla braku czasu i atlasu się nie pisze* (W 53); *rymianie chylili się ku upadkowi* (W 47); *puściłym myślą cugle* (W 45); *Legiony szły walczyć za waszą i naszą sprawę* (W 56); *tu otucha do mnie zalazła* (W 83).

Nieumiejętność wyboru jednego, wzorcowego modelu wypowiedzi oraz niedostateczna znajomość normy ogólnopolskiej przypuszczalnie powodują wariantywność, obserwowaną na wszystkich płaszczynach języka. Wydaje się, że z jednej strony Hurski chce zachować nieoficjalny charakter wspomnień, traktując swój „pamiętnik” jako zapisaną wersję ustnego opowiadania (dlatego nie dba zbytnio o poprawność językową zapisków), którego odbiorcami mają być jego bliscy, z drugiej zaś — stara się naśladować styl czytanych przez siebie książek i artykułów.

Ścieranie się tych tendencji wpływa na kształt ortograficzny tekstu. Trudności — co zrozumiałe — sprawia autorowi zwłaszcza zapis nosówek. Niekiedy decyduje się on zapisać je zgodnie z wymową gwarową, np. *przygotowawczom* (W 36), *jechali łodziom* (W 101), czasem zaś za pomocą znaków *ę*, *ą* oznacza połączenia *eN*, *oN*: *nad ranę* (W 32), *panięki* (W 31), *ogrodzony murę* (W 31), *kome-towali* (W 87), *ogładałym oknę* (W 98), *ku Karpatą* (W 64), *ku budą* (W 67), *dzie-cią* (W 56), *przechodnią zawadzał* (W 26), *przyjrzymy się „Dicke Bertą”* (W 80). Zaskakuje, że litera *ą* w miejsce połączenia *om* pojawia się regularnie w celowniku liczby mnogiej wyrazów niemeńskosobowych. Rzadko autor stosuje zapis fonetyczny wyrazu: *utrfałilo* (W 42), *asz* (W 73), *lep* (W 99), *męszczyzna* (W 58). Zjawisko to dotyczy też wyrazów niemieckich: *dreszen* (W 80), *Zwibel* (W 61). Trzeba jednak przyznać, że wymienione przykłady należą do marginalnych — większość wyrazów zapisana jest zgodnie z obowiązującą wówczas normą.

O wiele częściej natomiast zapis jest świadectwem typowej dla gwar — pochylonej, obniżonej lub podwyższonej — artykulacji samogłosek przed spółgłoskami nosowymi lub innymi sonornymi<sup>7</sup>: *tonel* (tunel) — (W 64), *Wiedyn* (W 64), *Ryn* (W 58), *piosynki* (W 67), *kluczym* (W 32), *żóny* (W 77), *opóru* (W 103), *konduktór* (W 46), *rowerym* (W 107), *w ogónkach* (W 80), *tyn* (W 49), *nie zrobił wraźynia* (W 46).

O wahaniach, dotyczących realizacji pochylonego *ó*, może świadczyć między innymi niekonsekwentne kreskowanie *o* w wyrazach: *mówić, góry, północ: mowiliśmy* (W 34), *mowił* (W 48) // *mówiłym* (W 68), *góre* (W 58) // *gory wapienne* (W 58), *do północy* (W 92) // *o północy* (W 98).

Hurski stara się wystrzegać form, które wskazywałyby na wymowę *o* w miejsce dawnego *a* pochylonego. W zapiskach jest ich zaledwie kilka, np. *oddol* (W 51), *zwioł* (W 104).

<sup>7</sup> Por. H. Synowiec: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*. Katowice 1992, s. 38.



Podwyższenie artykulacji *e* przed spółgłoską nosową to jedna z najbardziej wyrazistych cech idiolektu Ludwika Hurskiego. Zjawisko to widoczne jest także we fleksji — Westfalok konsekwentnie posługuje się formami 1. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego z końcówką *-ym* ≤ *-em*: *wysiadłym* (W 59), *wylazłym* (W 28), *poszedłym* (W 58), *jechałym* (W 57), *dostałym strachu* (W 48). Ich preferowanie może być uwarunkowane kilkoma czynnikami. Należy przede wszystkim zwrócić uwagę na fakt, że mają one wysoką frekwencję w tekście o charakterze wspomnieniowym, co sprzyja utrwaleniu gwarowego wariantu. Niewątpliwie podkreślają one autentyczność przekazu Ślązaka.

Przykładów innej, typowej dla gwary odmiany wyrazów jest stosunkowo niewiele. Należą do nich między innymi: szerszy zakres końcówki *-a* w dopełniaczu liczby pojedynczej rodzaju męskiego (*do woza* — W 53, *z pociąga* — W 59, *od płota* — W 105, *Anaberga* — W 100, *Nowego Dwora* — W 101), występowanie archaicznej końcówki *-u* w celowniku liczby pojedynczej rodzaju męskiego, najczęściej jednak w połączeniu z przyimkiem *ku* (*ku krzyżu* — W 29, *ku obrazku* — W 31, *ku Krakowu* — W 65) czy końcówki *-e* w dopełniaczu liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego rzeczowników miękkotematowych (*do skrzynie* — W 26, *do Austryje* — W 26, *do stancje* — W 48, *do ks. proboszcza Czaje* — W 75). Charakterystyczna dla gwary wymowa końcówki *-ę* jak *-a* znajduje odzwierciedlenie w przykładach: *na kopalnia* (W 49), *miała sprężyna* (W 51), *popijając kminkówka* (W 65), *my już znali kultura* (W 117). Tendencją do wyrównań analogicznych tłumaczyć trzeba pojawienie się form: *z dziećmi* (W 74) czy *w Niemcach* (W 46).

Nieumiejętność „przełączenia kodu” przez autora najlepiej odzwierciedla słownictwo. W jego „pamiętniku” występują zarówno leksemy reprezentujące różne odmiany polszczyzny, jak i zapożyczenia czy kalki z języka obcego (zwłaszcza niemieckiego).

Charakterystyczne, że z dialektyzmami — w tych samych kontekstach — konkurują formy ogólnopolskie, np. *pan młody* (W 69) // *żynicek* (W 71), *paskudy* (W 71) // *cukierki* (W 71), *szedłym pieszo* (W 65) // *przyšli piechty* (W 39), *steiger* [...] *był mocno świdraty na oba oczy* (W 49) // *steiger był na jedno oko zezowaty* (W 50), *bombony* (W 33) // *karmelki* (W 33). Niekiedy występują one w obrębie jednego zdania: *Głupi Morawian [zaczął] strzelać za chłopcem. Strzał minął, lecz synek leżał wystraszony w „rapsie” — rzepaku* (W 108). Warto zauważyć, że Westfalok sygnalizuje w ostatnim przykładzie użycie dialektyzmu, ujmując go w cudzysłów. Czasem wybór określonego leksemu sygnalizuje różnice znaczeniowe — zastanawia np., że przodka ojca Hurski nazywa *dziadkiem* (W 25), a jego żonę *babką* (W 26), natomiast przodków matki — *starką* (W 29) i *starzykiem* (W 27). Mogłoby to potwierdzać tezę, że dziadek autora pochodził z centralnej Polski, a więc z terenów, na których używano takich określeń stopni pokrewieństwa (W 25).



Hurski posługuje się też leksemami typowymi dla gwary środowiskowej górników: *Wattersola* (*chodnik wentylacyjny* — W 51), *kwerszlag* (*przekop* — W 51), *zaciągać na „Senkrecht”* (W 51), *kapa* (*stropnica* — W 53), *Markenbuda* (*budynek markowni* — W 52), *Lampenbuda* (*lampownia* — W 52).

O interferencjach odmiany potocznej świadczą przykłady: *Morawianie zmiękli* (W 110), *steiger* [...] *leciał po pochylni* (W 50), *Bringmanówka* (W 75), *benzynówka* (W 51), *Orgesze* (W 103), *Mauzerówka* (W 100, 104), *zielonkowie* (*celnicy niemieccy* — W 99). Określenia potoczne sąsiadują z oficjalnymi: *cesarz Wilhelm* (W 78) // *Wiluś* (W 77); *metryki ich można ściągnąć* (W 78) // *metryki można otrzymać* (W 78).

Odmienny rejestr stylistyczny języka reprezentują wyrazy: *intrygować* (W 68), *komunikacja kolejowa* (W 32), *zakładać* [...] *fundamenty administracje* (W 118), *jest* [...] *miarodajny* (W 121), *napiętnowano* (W 121), *Niemcy struchleli* (W 90). Leksemy tego typu mogą — w tym samym zdaniu — występować wraz z dialektyzmami: *Przednia drużka mi komplementy, podług śląskiego zwyczaju, wydeklamowała* (W 68), *Tam leżał mężczyzna, brocząc krwią, a Niemcy go krykami okładali* (W 85).

Przypuszczalnie utrwalone nawyki artykulacyjne autora zadecydowały o powstaniu swoistych hybryd: *rowerym* (W 107) czy *obszynie* (W 68).

Znikome różnice pomiędzy składnią gwarową a ogólnopolską powodują, iż w zapiskach Westfaloka niewiele jest form wariantywnych. Stosunkowo często występują w jego tekście wspomniane już tzw. potoki składniowe. Warto zwrócić uwagę na wahania w obrębie orzeczenia imiennego. Postacie orzecznika rzeczownikowego w mianowniku konkurują z orzecznikami w narzędniku, np.: *Jest on powstaniec śląski* [...] *i harcerzem* (W 120). Za kalkę z języka niemieckiego należy uznać konstrukcje: *byli 45 lat starzy* (W 26), *furtkę od płota* (W 105).

Wielość przywołanych form, stanowiąca cechę wspomnień Westfaloka, znakomicie odzwierciedla ścieranie się różnorodnych wpływów kulturowych na Śląsku przełomu XIX i XX wieku, obrazując jednocześnie stosunek Ludwika Hurskiego do zachodzących przemian. Niejednorodny styl wypowiedzi autora traktować należy nie tylko jako wynik braku dostępu do polskiej edukacji, ale i efekt wysiłków, by doskonalić umiejętność posługiwania się ogólną odmianą polszczyzny. Dlatego — paradoksalnie — atutem zapisków jest ich niedoskonałość. Dzięki niej czytelnik ma między innymi okazję poznać słownictwo należące do różnych odmian języka, w tym również niektóre dialektyzmy oraz kolokwializmy, które wyszły już z użycia.

Autor, pragnąc utrwalić własne przeżycia i przekazać dzieciom swoją wizję świata, pozostawił źródło, które może być interesujące również dla przedstawicieli współczesnego młodego pokolenia, ukazuje bowiem przeszłość Śląska z nieco innej perspektywy. Pozostaje mieć nadzieję, że, podobnie jak *Pamiętniki* Paska, stanie się inspiracją do tworzenia własnych tekstów.

Данела Дылус

СИЛЕЗСКИЙ ПАСЕК?  
К ВОПРОСУ О КНИГЕ „ИЗ ЗАПИСОК ВЕСТФАЛОКА”  
И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Изданный весной 2014 года сборник воспоминаний Людвика Хурского стоит использовать в дидактической практике. Разнообразие поднимаемых автором вопросов приводит к тому, что записки живущего на рубеже XIX и XX веков силезского шахтера могут быть востребованы как полонистами, так и, к примеру, историками. Интересные результаты должно показать прежде всего сопоставление текста с *Записками* Яна Христозома Пасека. Ученики силезских школ, которые продолжают обучение на IV этапе образования, могут таким образом совершенствовать умение делать сравнительный анализ, а также пользоваться разными источниками. Работа с книгой Хурского позволяет, кроме того, вспомнить забытые уже диалектизмы, крылатые слова, ходячие фразы или легенды, связанные с регионом. На публикацию следует посмотреть также и с другой точки зрения — текст, написанный „смешанным кодом”, имеет свои недочеты, являясь свидетельством самостоятельного усвоения общепольского варианта языка силезцем, детство которого пришлось на времена культуркампфа.

Daniela Dylus

SILESIA PASEK? SOME REMARKS ON THE BOOK  
“Z PAMIĘTNIKA WESTFALOKA” (*FROM THE MEMOIRS OF WESTFALOK*)  
AND ITS USEFULNESS IN EDUCATION

Summary

A collection of memoirs by Ludwik Hurski published in the spring of 2014 is certainly worth using in didactic work. Thematic diversity of the issues addressed by the author makes the notes penned by a Silesian miner, who lived at the turn of the 19th and 20th centuries, useful both to Polish studies teachers as well as to historians. Juxtaposing Hurski's *Memoirs* with the *Memoirs* by Jan Chryzostom Pasek might bring interesting results. Students in Silesian high schools are therefore given the opportunity to perfect their skills at comparative analyses as well as at using the sources. Moreover, the book makes students familiar with the linguistic variants that have already fallen into oblivion (e.g. *winged words*, sayings or legends concerning the region). However, the book can be read from yet another perspective — on the one hand, the text is a mixed language code, thus it is not freed from language errors, on the other — it testifies the author's individual process of acquiring Polish national language by a Silesian whose childhood fell on the period of the *Kulturkampf*.

## II. Edukacja językowa

Emilia CZARNOTA

### Nauczyciel polonista wobec wulgaryzacji języka uczniów

W ostatnich latach ukazało się wiele artykułów naukowych poruszających problemy związane z ekspansją wulgaryzmów we współczesnej polszczyźnie<sup>1</sup>. Badacze zazwyczaj zwracają uwagę na zjawiska wulgaryzacji języka oraz dewulgaryzacji w świadomości użytkowników języka jednostek obiektywnie wulgarnych<sup>2</sup>. Często pisze się i mówi o zagadnieniach z tego obszaru również w kontekście dydaktycznym. Młody człowiek bowiem jest szczególnie podatny na wszelkie mody językowe, w tym niestety — modę na wulgarność w języku, którą dodatkowo promują między innymi telewizja czy Internet<sup>3</sup>. Językoznawcy opisujący ten problem wyliczają nazwiska popularnych i nierzadko lubianych osób życia publicznego, które nie stronią od wulgaryzmów. Dziś pewnie lista ta byłaby zatrważająco długa. Z ubolewaniem można by na niej odnotować nie tylko tzw. celebrytów, lecz także artystów, polityków i przedstawicieli innych stosunkowo prestiżowych profesji, nie tylko mężczyzn, ale również kobiety

---

<sup>1</sup> Zob.: K. Czarnecka: *Postawy młodzieży szkolnej wobec wulgaryzacji języka uczniowskiego*. W: *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*. Red. J. Miodek. Wrocław 1999, s. 158—165; J. Kowalikowa: *Wulgaryzmy we współczesnej polszczyźnie*. W: *Język trzeciego tysiąclecia. Zbiór referatów z konferencji (Kraków, 2—4 marca 2000)*. Red. G. Szpila. Kraków 2000, s. 121—134; K. Mosiołek-Kłosińska: *Wulgaryzacja języka w mediach*. W: *Język w mediach masowych*. Red. J. Bralczyk i K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2000, s. 112—119; A. Grybosiowa: *Polaryzacja opinii o wulgaryzmach współczesnej polszczyzny*. „Poradnik Językowy” 2006, z. 6, s. 57—63; J. Kowalikowa: *O wulgaryzmach w świadomości językowej młodzieży*. „Poradnik Językowy” 2008, z. 2, s. 3—15; H. Wiśniewska: *Życie wulgaryzmów w ciągu dwu wieków (1764—1994)*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole*. Red. H. Synowiec. Katowice 2013, s. 86—98.

<sup>2</sup> Najczęściej podawanym przykładem jest używany bez skrepowania przez coraz większą grupę Polaków wulgaryzm *zajebiście* jako określenie wszystkiego, co się komuś szczególnie podoba. Zob. m.in.: K. Ożóg: *Językowe mody wśród współczesnej młodzieży*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002, s. 523. Zob. też D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Wykłady ze stylistyki*. Warszawa 2010, s. 209.

<sup>3</sup> Zob. K. Ożóg: *Językowe mody...*, s. 521—522.

oraz, co szczególnie niepokojące, nie tylko dorosłych, ale też dzieci<sup>4</sup>. Jeszcze w badaniach opisywanych w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zauważano, że dom rodzinny — ze względu na brak akceptacji wulgaryzmów — stanowi przestrzeń wolną od wulgarnych słów<sup>5</sup>. Dziś natomiast wskazanie miejsca wolnego od wulgaryzacji języka byłoby zadaniem niezwykle trudnym. Uczeń sły-  
szy polszczyznę zanieczyszczoną „brzydkimi wyrazami” zarówno w mediach, na ulicy, jak i w szkole oraz domu rodzinnym. Współcześnie coraz więcej rodziców nie dostrzega w wulgaryzacji języka zagrożenia ich dzieci.

Celem niniejszego artykułu jest nie tylko zwrócenie uwagi na szereg problemów dydaktycznych związanych z wulgaryzacją języka dzieci i młodzieży, ale również wyeksponowanie szczególnej roli nauczycieli (zwłaszcza polonistów) w przeciwdziałaniu wulgaryzacji języka młodych Polaków.

Twórcy obowiązującej *Podstawy programowej...* umieszczają tę problematykę w obszarze świadomości językowej ucznia — odbiorcy wypowiedzi, zwłaszcza na III etapie edukacyjnym. W dokumencie znajdujemy zapis: „Uczeń dostrzega różnicowanie słownictwa — rozpoznaje słownictwo ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu (wyrazy gwarowe, terminy naukowe, archaizmy i neologizmy, eufemizmy i wulgaryzmy; dostrzega negatywne konsekwencje używania wulgaryzmów)”<sup>6</sup>. Ponadto gimnazjalista tworzący wypowiedź „stosuje zasady etykiety językowej — wie, w jaki sposób zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji, łączącej go z osobą, do której mówi (dorosły, rówieśnik, obcy, bliski), zna formuły grzecznościowe [...], ma świadomość konsekwencji używania formuł niestosownych i obraźliwych”<sup>7</sup>. Zgodnie z wymaganiami szczegółowymi *Podstawy programowej...* na IV etapie edukacyjnym uczeń — odbiorca wypowiedzi „odróżnia słownictwo neutralne od emocjonalnego i wartościującego, oficjalne od swobodnego”<sup>8</sup>.

Nasuwa się pytanie: jak przeciwdziałać wulgaryzacji języka dzieci i młodzieży?. Przede wszystkim warto uzmysłwić uczniom, czym jest wulgaryzm.

<sup>4</sup> W czasie redagowania tego artykułu popularność, zwłaszcza wśród młodych Polaków, zyskuje 9-letni Xavier i jego „twórczość”. Chłopiec wraz z nastoletnim kuzynem zamieszcza w Internecie nagrania, na których rapuje. Cechy charakterystyczne tych „utworów” to kontrowersyjne tematy oraz używanie mocnych wulgaryzmów (takich, które powszechnie uważane są za bardzo wulgarne). Rodzice w wywiadach ze zrozumieniem wypowiedzieli się o działalności swego syna. Przyznali, że wulgarne teksty śpiewane przez ich dziecko, zamieszczane w Internecie i na płytach, mogą być jego jedyną szansą na wypromowanie się i zdobycie popularności. Na zarzuty o wulgarność i niestosowność swoich nagrań chłopiec odpowiedział: „w tych czasach trzeba pokazać coś ostrego, żeby się wybić”. Wywiad z dzieckiem i jego rodzicami dostępny w Internecie na stronie: <http://dziendobry.tvn.pl/wideo,2064,n/9-letni-raper-rymuje-kodeina-dziwki-hajs,115846.html> [data dostępu: 12.03.2014].

<sup>5</sup> Zob. K. Czarnecka: *Młodzież szkolna wobec wulgaryzacji języka...*, s. 163.

<sup>6</sup> *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2. Dostępna w Internecie: [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) [data dostępu: 14.03.2014].

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 39.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 46.

Utworzenie definicji wulgaryzmów, która miałaby jednocześnie wartość poznawczą i wychowawczą, wydaje się zadaniem najważniejszym. Najczęściej bowiem słowniki (również internetowe) podają definicję tautologiczną: „wulgaryzm” — „wyraz lub wyrażenie wulgarne”<sup>9</sup>. „Wulgarny” natomiast to — w myśl definicji synonimicznej — „prostacki, ordynarny, trywialny”<sup>10</sup>. Definicje — jak widać — nie są satysfakcjonujące z dydaktycznego punktu widzenia.

Na istotny aspekt definicyjny wulgaryzmu zwraca uwagę Maciej Grochowski — językoznawca, twórca *Słownika polskich przekleństw i wulgaryzmów*<sup>11</sup>. Autor we wstępie do swojej publikacji definiuje „wulgaryzm” jako „jednostkę leksykalną, za pomocą której mówiący ujawnia swoje emocje względem czegoś lub kogoś, łamiąc przy tym tabu językowe”<sup>12</sup>. Podobnie Dorota Zdunkiewicz-Jedynak uważa wulgaryzmy za „wyrazy, wyrażenia i zwroty, które w sposób ordynarny nazywają objęte tabu obyczajowym (jako intymne) czynności fizjologiczne (trawienie, wydalanie, seks), a także związane z nimi części ciała”<sup>13</sup>. Badaczka znamienne zatytułowała rozdział poświęcony problemowi wulgaryzmów w języku: *Wulgaryzmy — jakość (anty)estetyczna w przekazach codziennych, publicznych, artystycznych*<sup>14</sup>. W tak sformułowanym tytule autorka zwraca uwagę na to, że — mimo iż wulgaryzmy nie są społecznie akceptowanym sposobem przekazywania komunikatów, a ich użycie (zwłaszcza w sytuacjach publicznych) wywołuje silne negatywne odczucia estetyczne i zażenowanie odbiorcy — to jednak mają one wysoką frekwencję nie tylko w komunikacji codziennej (na ulicy), ale również w mediach (zwłaszcza radiu i telewizji), a nawet we współczesnej literaturze<sup>15</sup>.

Na nauczyciela języka polskiego spoczywa zatem obowiązek uświadomienia uczniom, że używanie wulgaryzmów na ogół nie wzbudza aprobaty rozmówców, nie jest akceptowane społecznie (wbrew temu, co sądzą młodzi ludzie, którzy postrzegają używanie wulgaryzmów jako sposób na podniesienie swej atrakcyjności i prestiżu w oczach odbiorców, zwłaszcza rówieśników)<sup>16</sup>. W publikacji *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole* Magdalena Danielewiczowa proponuje, by do celów praktyki szkolnej przyjąć następującą

<sup>9</sup> Zob.: *Wulgaryzm* [hasło]. <http://sjp.pwn.pl/slownik/2580043/wulgaryzm> [data dostępu: 14.03.2014]; *Wulgaryzm* [hasło]. W: *Nowy słownik języka polskiego*. Red. E. Sobol. Warszawa 2003, s. 1154; *Wulgaryzm* [hasło]. W: *Inny słownik języka polskiego*. T. 2: P—Ż. Red. M. Bańko. Warszawa 2000, s. 1069.

<sup>10</sup> Zob. *Wulgarny* [hasło]. W: *Inny słownik...*

<sup>11</sup> M. Grochowski: *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*. Warszawa 2002.

<sup>12</sup> M. Grochowski: *Wstęp*. W: *Słownik...*, s. 19.

<sup>13</sup> D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Wykłady ze stylistyki*. Warszawa 2010, s. 208. Zob. też D. Zdunkiewicz-Jedynak: *ABC stylistyki*. W: *Polszczyzna na co dzień*. Red. M. Bańko. Warszawa 2006, s. 33—34.

<sup>14</sup> D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Wykłady...*, s. 208.

<sup>15</sup> Zob. *ibidem*, s. 208—209.

<sup>16</sup> Zob. K. Ożóg: *Językowe mody...*, s. 519.

definicję wulgaryzmów: „to wyrazy (także związki frazeologiczne) uważane za nieprzystojne, ordynarne przez tych użytkowników języka, którzy przestrzegają norm estetycznych i etycznych języka. Wyrazy wulgarne stanowią prymitywny sposób demonstrowania emocji lub, u osób językowo mało sprawnych, wypełniają niezręczne luki w wypowiedzi. Czasami są stosowane w celach prowokacyjnych, z chęci przeciwstawienia się oficjalnie obowiązującym normom obyczajowym”<sup>17</sup>. Walorem tej definicji jest jednoznaczne zakwalifikowanie wulgaryzmów do elementów języka postrzeganych negatywnie. Proponowana definicja nie tylko precyzuje istotę wulgaryzmów, ale też pośrednio charakteryzuje człowieka, który ich używa: jest to ktoś prymitywnie wyrażający swoje emocje; ktoś, kto ma ubogie słownictwo i problemy z werbalizowaniem własnych myśli (dlatego wypełnia pauzy w wypowiedzi wulgaryzmami). Proponowana definicja wskazuje, że jednostkami wulgarnymi mogą być zarówno wyrazy, jak i frazeologizmy.

Bardzo ważnym i wciąż dyskutowanym problemem wydaje się zasadność zamieszczania wulgaryzmów w publikacjach przeznaczonych do użytku szkolnego<sup>18</sup>. Problem ten dotyczy zwłaszcza publikacji leksykograficznych. Wybór materiału do słownika nie jest łatwym przedsięwzięciem, tym bardziej więc selekcja do publikacji o przeznaczeniu szkolnym może przysporzyć leksykografowi wielu trudności i wątpliwości. Autorzy i redaktorzy słowników stają często przed rozstrzygnięciami dotyczącymi notacji w słowniku leksyki substandardowej — jednostek nacechowanych stylistycznie. O ile obecność coraz większego zakresu słownictwa potocznego współcześnie zyskuje akceptację odbiorców, o tyle zamieszczanie w słownikach wulgaryzmów budzi ciągłe dylematy językoznawców, nauczycieli i innych użytkowników języka. Entuzjaści obecności wulgaryzmów w słownikach wychodzą z założenia, iż jednostki o nacechowaniu potocznym i wulgarnym są istotną częścią współczesnego języka polskiego, są jednostkami ekspansywnymi o coraz szerszym użyciu, również w telewizji, radiu, Internecie, nawet literaturze, a słownik ma odbijać rzeczywistość językową. Zwróćmy jednak uwagę, że wulgaryzmy są wyrazami, których nie należy używać w kontaktach oficjalnych, a posługiwanie się nimi w każdej sytuacji świadczy o braku kultury osobistej użytkownika języka. Znany leksykograf Piotr Żmigrodzki we *Wprowadzeniu do leksykografii polskiej* poświęca osobny rozdział problemowi leksykografii wobec czynników obyczajowych. Nakreśla w nim, jak — zwłaszcza po roku dziewięćdziesiątym XX wieku — problem notacji wulgaryzmów stał się żywo dyskutowany w różnych środowiskach. Jako jeden z przykładów autor podaje protest nauczycieli przeciwko zamieszczeniu sporej — ich zdaniem — liczby wulgaryzmów w *Nowym słowniku ortograficz-*

<sup>17</sup> M. Danielewiczowa: *Stylistyka*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina. Wyd. 2 zmienione i rozszerzone. Warszawa 2004, s. 86.

<sup>18</sup> Próby takie były kilkakrotnie podejmowane, ale problem nie jest ostatecznie rozwiązany do dziś.



nym *PWN* pod redakcją Edwarda Polańskiego<sup>19</sup>. Dyskusja nad tą kwestią nie tylko toczyła się przez dłuższy czas w mediach, ale również stała się przedmiotem debaty na posiedzeniu Rady Języka Polskiego. W rezultacie Rada nakazała, by pomijać wulgaryzmy w słownikach adresowanych do dzieci i młodzieży, a w pozostałych oznaczać je właściwym kwalifikatorem<sup>20</sup>. Z takim stanowiskiem teoretycznym (przybliżonym przez Żmigrodzkiego) mogą zapoznać się czytelnicy jego podręcznika akademickiego, zwłaszcza studenci polonistyki (a wśród nich — przyszli nauczyciele).

Po lekturze publikacji Żmigrodzkiego można pomyśleć, że problem został ostatecznie rozwiązany i nie wymaga już dalszych dyskusji. Zamieszczanie w słownikach o przeznaczeniu szkolnym wulgaryzmów obserwujemy jednak nadal, co skłania do dalszych społecznych debat (zwłaszcza wśród osób bezpośrednio związanych z edukacją polonistyczną). Zapytani przeze mnie studenci polonistyki (specjalności nauczycielskiej), co sądzą o zamieszczaniu wulgaryzmów w słownikach szkolnych, chętnie podejmowali temat. Nie prezentowali jednak wspólnego stanowiska w tej sprawie. Osoby, które opowiadały się za notacją takich jednostek, wskazywały zwłaszcza fakt, że słowniki powinny zamieszczać leksykę współczesnej polszczyzny wszystkich rejestrów, leksyko- graf zaś nie powinien „cenzurować” zawartości słownika. Wyrażano też sądy przeciwne — ostro krytykujące zamieszczanie jednostek wulgarnych w publikacjach przeznaczonych dla uczniów. Studenci zaznaczali, że młodzież często styka się z wulgaryzacją języka w mediach i w codziennych sytuacjach, dodatkowy kontakt z wulgaryzmami w słowniku nie jest dobrym rozwiązaniem, co więcej, może zostać uznany za przyzwolenie na ich używanie. Szczególnie cennym głosem okazała się wypowiedź studentki bezpośrednio po praktykach w szkole podstawowej, która opowiedziała o reakcjach uczniów: jeśli podczas pracy ze słownikiem ortograficznym zauważyli w publikacji wulgaryzm, wzbudził on ich zainteresowanie, a nawet swoistą sensację; inni uczniowie uznali, że skoro „te wyrazy są w słowniku, to można tak mówić”. Nie ma wątpliwości, że zamieszczenie wulgaryzmów w słownikach uczniowie traktują jako swoistą legalizację tych jednostek. W konsekwencji może się to przyczynić do upowszechnienia i neutralizacji wulgaryzmów wśród przeciętnych użytkow-

<sup>19</sup> Podobne były reakcje nauczycieli (nagłośnione zresztą w mediach) również w 2009 roku w związku ze *Szkolnym słownikiem języka polskiego* (w wersji elektronicznej) zaproponowanym przez PWN. Zob. <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/zbyt-wulgarny-sloownik-pwn,98229.html> [data dostępu: 14.03.2014]. Na zarzuty dotyczące zamieszczenia wulgaryzmów w tym słowniku oficjalnej odpowiedzi na stronie wydawnictwa udzielił Mirosław Bańko. Broniąc obecności wulgaryzmów w opisywanej publikacji, wskazał ich znikomą liczbę oraz to, że są to jednostki odzwierciedlające rzeczywistość językową. Zob. wypowiedź leksykografa w Internecie: <http://en.pwn.pl/index.php/wiadomosci/131-nieprzyzwoity-sloownik.html> [data dostępu: 14.03.2014].

<sup>20</sup> Zob. P. Żmigrodzki: *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*. Katowice 2005, s. 120—122.



ników, postrzegają oni bowiem słownik nie tylko jako odbicie rzeczywistości językowej, ale przede wszystkim jako wykładnię wzorcowego użycia języka<sup>21</sup>. Sytuacje te potwierdzają słuszność zaleceń Rady Języka Polskiego w sprawie bezwzględnego pomijania jednostek wulgarnych w słownikach szkolnych.

Szczególnie cenne w tej sytuacji wydają się zaproponowane przez Gabriellę Dziamską-Lenart kryteria oceny szkolnych słowników frazeologicznych (większość z proponowanych kryteriów można odnieść również do innych typów słowników szkolnych)<sup>22</sup>. Autorka w swoim artykule jako jedno z kryteriów oceny słownika podaje zgodność z obowiązującą normą językową. Na pierwszym miejscu wśród komponentów tego kryterium badaczka wymienia dobór frazeologizmów usankcjonowanych normą. Rozumie przez to między innymi pomijanie w słownikach szkolnych jednostek o nacechowaniu wulgarnym. Rozważając ten problem, zwraca również uwagę na obowiązek notacji informacji stylistycznych i pragmatycznych dotyczących użycia frazeologizmu<sup>23</sup>. Niespełnienie tego kryterium przez twórcę słownika zdroworozsądkowo powinno być sygnałem do natychmiastowego wyeliminowania takiej publikacji z praktyki szkolnej.

Dokonując analizy ilościowej i jakościowej frazeologii somatycznej we współczesnych słownikach frazeologicznych (również o przeznaczeniu szkolnym), miałam okazję dokładnie zaobserwować zawartość tych publikacji oraz proponowane strategie notacji wulgaryzmów. Frazeologia somatyczna to spora grupa jednostek, zawierających wśród komponentów nazwy części ciała. Jak zauważa Anna Krawczyk-Tyrpa, *nomina anatomica* odznaczają się nie tylko wysoką frekwencją użycia w języku, ale też szczególną zdolnością do występowania w licznych znaczeniach przenośnych oraz wysoką produktywnością słowotwórczą<sup>24</sup>. Badaczka przywołuje również wyniki wcześniejszych badań Danuty Buttlerowej nad leksyką potoczną, wskazując, że w nominalnej leksyce polskiej wśród wyodrębnionych 23 klas semantycznych nazwy części ciała zajmują wysokie, bo trzecie, miejsce<sup>25</sup>. Grupa ta jest specyficzna także pod innym względem — jedna z najliczniejszych grup polskich wulgaryzmów odnosi się właśnie do anatomii ludzkiego ciała (zwłaszcza nazwy narządów płciowych, pośladków, wydzielin ciała)<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> Zob. *ibidem*, s. 121.

<sup>22</sup> Zob. G. Dziamska-Lenart: *Kryteria oceny szkolnych słowników frazeologicznych*. W: *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*. Red. M. Świącicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel. Bydgoszcz 2010, s. 284—294.

<sup>23</sup> Zob. *ibidem*, s. 289.

<sup>24</sup> A. Krawczyk-Tyrpa: *Frazeologia somatyczna w gwarach polskich*. Wrocław 1987, s. 27.

<sup>25</sup> Zob. *ibidem*. Zob. też A. Pajdzińska: *Antropocentryzm frazeologii potocznej*. W: *Eadem: Studia frazeologiczne*. Łask 2006, s. 104—113; J. Bartmiński: *Językowy obraz świata*. Lublin 1999, s. 115.

<sup>26</sup> Zob. J. Kowalikowa: *O wulgaryzmach w świadomości językowej młodzieży...*, s. 6.

Z kilku wybranych szkolnych słowników frazeologicznych<sup>27</sup> wynotowałam 74 rzeczownikowe komponenty związków frazeologicznych, które uznałam za somatyczne (niewykluczone, że można odnotować ich jeszcze więcej). Wśród leksemów somatycznych, wyekscerpowanych ze szkolnych słowników, znalazły się nie tylko te pochodzące z polszczyzny ogólnej, ale też jednostki potoczne (np. GĘBA, PUPA, TYŁEK; PYSK, ŁEB, MORDA, RYJ, DZIÓB — w odniesieniu do człowieka), a nawet wulgarne (GÓWNO, DUPA). Wśród frazeologizmów wulgarnych najliczniejszą grupę stanowią jednostki z wulgarnym komponentem DUPA, nawet kilkanaście związków frazeologicznych w niektórych z przywołanych słowników<sup>28</sup>, por.:

*bać się o własną dupę (PŚB, DD), być do dupy niepodobny (DD), coś jest do dupy niepodobne (PŚB), ciemno jak w dupie u Murzyna (PŚB, DD), dać dupy (PŚB, DD), do dupy (KSS, DD), dobrać się komuś do dupy (PŚB), dupa wołowa (DD), jak z koziej dupy trąba (PŚB, DD), gadać/mówić o dupie Maryni (PŚB), mówić/gadać o dupie Maryny (Maryni) (KSS), o dupie Maryni (DD), mieć w dupie (DD), mieć kogoś/wszystko w dupie (PŚB), nogi z dupy powyrywać (DD), o dupę pothuc (KSS), o kant dupy rozbić (PŚB, KSS, DD), pijany/zalany w trzy, cztery dupy (KSS), ruszyć dupę (KSS), siedzieć na dupie (KSS), włożyć komuś do dupy/w dupę (KSS), włożyć w dupę bez wazeliny (PŚB), włożyć w dupę bez mydła (DD), wyglądać jak dupa/pół dupy/półdupek zza krzaka (KSS), wziąć dupę w troki (PŚB, DD), wziąć/zabrać dupę w troki (KSS), wziąć kogoś za dupę (KSS), zwracać komuś dupę (PŚB, DD).*

Jak widać, jest to spory repertuar, wprawiający zapewne w zakłopotanie wrażliwych na piękno języka ojczystego dorosłych czytelników tego artykułu. Należy jednak zauważyć, że wszystkie cytowane przeze mnie przykłady frazeologizmów wynotowane zostały ze szkolnych słowników, funkcjonujących w ostatnich latach w praktyce dydaktycznej.

W przywoływanym artykule dotyczącym kryteriów oceny szkolnych słowników frazeologicznych Gabriela Dziamska-Lenart zwraca również uwagę na zróżnicowane strategie zamieszczania wulgaryzmów w słownikach, zastosowa-

<sup>27</sup> Zob.: B. Bodek, M. Buława, R. Brzozowska: *Praktyczny słownik frazeologiczny*. Red. I. Puchalska. Kraków 2004; Z. Dominów, M. Dominów: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Białystok 2006; K. Głowińska: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2009; A. Kubiak-Sokół, E. Sobol: *Szkolny słownik frazeologiczny PWN*. Warszawa 2007; P. Müldner-Nieckowski, Ł. Müldner-Nieckowski: *Nowy szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2004; D. Podlawska, M. Świątek-Brzezińska: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Bielsko-Biała 2009.

<sup>28</sup> Zob. Z. Dominów, M. Dominów: *Szkolny słownik frazeologiczny...* (DD); A. Kubiak-Sokół, E. Sobol: *Szkolny słownik frazeologiczny PWN...* (KSS); D. Podlawska, M. Świątek-Brzezińska: *Słownik frazeologiczny języka polskiego...* (PŚB).

ne przez autorów współczesnych szkolnych słowników frazeologicznych. Właściwie mniej lub bardziej świadomie przyjmują oni trzy odmienne postawy wobec tego problemu. Pierwszą strategią jest pomijanie wulgaryzmów w słowniku przeznaczonym dla uczniów — taką zauważamy między innymi w *Szkolnym słowniku frazeologicznym* Katarzyny Głowińskiej i w *Praktycznym słowniku frazeologicznym* pod redakcją Iwony Puchalskiej. Głowińska już we wstępie do słownika deklaruje, że jest to świadomy wybór, pisząc: „z założenia w słowniku nie występują związki o nacechowaniu wulgarnym”<sup>29</sup>. Bywa jednak i tak, że w publikacjach przeznaczonych do użytku szkolnego wulgaryzmy są zamieszczane. Tu jednak można wyróżnić dwie strategie ich notacji: oznaczanie lub nieoznaczanie ich kwalifikatorem. W *Szkolnym słowniku frazeologicznym PWN* (por. rys. 1.) oraz w *Słowniku frazeologicznym języka polskiego* z serii Park Edukacja zamieszczone wulgaryzmy są konsekwentnie oznaczone kwalifikatorem *wulg.* Słuszność zamieszczania w publikacjach o przeznaczeniu szkolnym wulgaryzmów oraz ich liczba budzą co prawda wątpliwości (por. zaprezentowany repertuar 10 i 12 związków frazeologicznych z komponentem *dupa*), jednak konsekwentne umieszczanie kwalifikatora informującego, że frazeologizmy te pochodzą z niestandardowej odmiany języka, uznać trzeba za zaletę słownika. Niestety, bywają słowniki przeznaczone do użytku szkolnego, których autorzy notują wulgaryzmy, nie oznaczając ich kwalifikatorem. Tak jest między innymi w *Szkolnym słowniku frazeologicznym* autorstwa Zuzanny i Marcina Dominowów (por. rys. 2.). Autorzy zamieścili w słowniku sporo jednostek substandardowych (np. 14 związków z wyrazem *dupa*), ale nie oznaczyli ich żadnym kwalifikatorem, co powinno wykluczać tę publikację z funkcjonowania w szkole (zwłaszcza wśród najmłodszych użytkowników języka)<sup>30</sup>.

Już na podstawie oglądu kilku przykładowych publikacji leksykograficznych można zaobserwować, że stanowiska autorów wobec notacji wulgaryzmów w słownikach szkolnych są bardzo zróżnicowane. Jeśli więc problem ten nie jest wystarczająco uregulowany przez twórców słowników, przed nauczycielem staje ważne zadanie — dokonanie wyboru publikacji oraz rozsądne korzystanie z nich podczas lekcji (przeciwdziałanie wulgaryzacji języka).

Być może podczas lektury tego tekstu niektórzy czytelnicy pomyśleli, że nacechowanie stylistyczne jest oczywiste dla większości użytkowników języka, więc informacja o nim w słownikach jest zbędna. Na podstawie przeprowadzonej przeze mnie w gimnazjum i liceum ankiety mogę jednak stwierdzić, że taka ocena sprawia uczniom wiele kłopotów i stanowi dla młodzieży nie lada wyzwanie. W zadaniu, które polegało na rozpoznaniu nacechowania stylistycznego podanych związków frazeologicznych z komponentem somatycznym, ankietowani uczniowie osiągnęli niskie wyniki zbieżności kwalifikacji słów z oceną podaną

<sup>29</sup> K. Głowińska: *Szkolny słownik frazeologiczny...*, s. VII.

<sup>30</sup> Por. G. Dziamska-Lenart: *Kryteria oceny...*, s. 290.

**dupa**

1. *wulg.* **Do dupy** «do niczego»: (...) zaczął się tłumaczyć, że być może rzeczywistość jest złym dziennikarzem, powiedział dokładnie: dziennikarzem jestem do dupy, ale jestem wierny. T. Torasińska, *Oni*.

2. *wulg.* **Mówić, gadać o dupie Maryni** (Maryni) «mówić, rozmawiać o czymś mało ważnym, tracić czas na błahe rozmowy»: A jak ja się zachowuję na estradzie? Czy mam tremę? Nie, tremy nie czuję, dopiero potem, po wszystkim, rozklejam się zupełnie, nawet beczę. Lubię być wtedy z ludźmi, ale żeby mówili o koncercie, a nie o dupie Maryni. K. Berwińska, *Con Amore*.

3. *wulg.* **O dupę potłuc; o kant dupy potłuc** «o czymś, co nie wyszło, nie udało się, jest do niczego»: Te wszystkie nauki, które daje ci grupa, to o kant dupy potłuc, bo trudno je przyjąć, kiedy nie ma się kontaktu z pewnymi emocjami czy też z pewnym sposobem radzenia sobie w życiu. K. Jedliński, *Trening*.

4. *wulg.* **Pijany, zalany itp. w trzy, cztery dupy** «bardzo pijany, pijany do nieprzytomności»: Rozumiesz, co by było, gdyby gliny zatrzymały cię na paleniu? A jeszcze w trzy dupy pijaną. W. Horwath, *Seans*.

5. *wulg.* **Ruszyć dupę** «wstać, ruszyć się, zrobić coś»: Jak najmniej wysiłku. Jak najmniej pracy. Cała policja jest taka! Gdyby nie prasa, nikogo byście nie złapali. Ruszacie dupę tylko dlatego, że o tym piszemy. M. Saramonowicz, *Lustra*.

6. *wulg.* **Siedzieć na dupie a)** «przebywać w jakimś miejscu (zwykle w domu), nie opuszczając go»: (...) muszę wracać na Mazury. Pilne sprawy rodzinne. Wicio kręcił głową z niesmakiem. – Mam nadzieję, że wiesz, co robisz – orzekł wreszcie. – Na twoim miejscu siedziałbym tu na dupie i walczył o swoją przyszołość. M. Ziomecki, *Lato*.  
**b)** «nie buntować się, zgadzać się z czyimiś decyzjami, podporządkowywać się mimo wątpliwości»: (...) siedź na dupie, jak ci dobrze i nie wychylaj się. *Roz tel 1999*.

7. *wulg.* **Wtążyć komuś do dupy, w dupę** «podlizywać się komuś»: Wtążysz królowi w dupę. (...) zawsze każdy z was znajdzie jakąś metodę, by się przypodobać chlebowdawcy. A.M. Swinarski, *Sześciu*.

8. *wulg.* **Wyglądać jak dupa, pót dupy, pót-dupek zza krzaka** «wyglądać bardzo dziwnie, śmiesznie, niepoważnie»: (...) wyglądasz jak dupa, nie marynarz. Marynarze w długich spodniach chodzą, a nie w takich krótkich majtkach. W. Myśliński, *Widnokrąg*.

9. *wulg.* **Wziąć kogoś za dupę** «zmusić kogoś do czegoś, zastosować jakiś rygor»: A czy to przypadkiem nie jest jakaś prowokacja? (...) Powiedzmy, że my ten pomnik poprawimy, a potem ktoś inny weźmie nas za dupę, i co wtedy? J. Himilsbach, *Przephchanka*.

10. *wulg.* **Wziąć, zabrać dupę w troki** «uciec, odejść, zostawiając komuś jakieś kłopoty, sprawy niezakończony do końca, uchylić się od odpowiedzialności»: (...) zabrał dupę w troki, powiedział, że fajnie było, ale nie za bardzo już mu się chce to robić (...). *Roz bezp 1996*.

Rys. 1. Hasło *dupa* w *Szkolnym słowniku frazeologicznym PWN (KSS)*

**DUPA**

**bać się o własną dupę** »bać się o siebie samego, czuć się zagrożonym« *(kto?) bał się o własną dupę*

**być do dupy niepodobnym** »o kimś lub o czymś, co nie odpowiada ogólnym oczekiwaniom, wymaganiom lub wyobrażeniom« *(kto?) jest do dupy niepodobny; (co?) jest do dupy niepodobne*

**ciemno jak w dupie u murzyna** »bardzo ciemno« *(gdzie?) jest ciemno jak w dupie u murzyna*

**dać dupy** »zachowywać się niemoralnie, zdradzić ideały, nie wywiązać się należycie z obowiązków, skompromitować się, zepsuć coś, uszkodzić, zniszczyć« *(kto?) dał dupy (komu?); (kto?) dał dupy*

**do dupy** »o kimś lub o czymś mało wartym, nie nadającym się do niczego« *(kto?) jest do dupy; (co?) jest do dupy*

**dupa wołowa** »człowiek nie potrafiący nic zrobić, nieudacznik, fajtapa« *(kto?) jest dupą wołową*

**jak z koziej dupy trąba** »porównanie podkreślające fakt, że ktoś nie nadaje się do niczego«

**mieć w dupie** »lekceważyć, nie przejmować się, nie przywiązywać wagi« *(kto?) ma w dupie (kogo?); (kto?) ma w dupie (co?)*

**nogi za dupy powyrywać** »straszyć pobiciem albo innymi nieprzyjemnymi konsekwencjami« *(kto?) nogi za dupy powyrywa (komu?)*

**o dupie Maryni** »o niczym, o błahostkach, drobnostkach, o rzeczach mało ważnych« *(kto?) gadał o dupie Maryni (z kim?)*

**o kant dupy potłuc** »o czymś zepsutym, wadliwym, nieprzydatnym«

**włazić w dupę bez mydła** »przymlać się, być usłużnym i uniżonym« *(kto?) właził w dupę bez mydła (komu?)*

**wziąć dupę w troki** »zmobilizować się, zmusić do działania albo uciekać« *(kto?) wziął dupę w troki*

**zawracać dupę** »niepotrzebnie zajmować komuś czas, przeszkadzać, narzucać się« *(kto?) zawraca dupę (komu?)*

Rys. 2. Hasło *dupa* w *Szkolnym słowniku frazeologicznym (DD)*

w słownikach szkolnych. Wśród poddanych ocenie frazeologizmów znalazło się 6 jednostek neutralnych: *mieć serce z kamienia, człowiek małego serca, pięta Achillesa, głowa rodziny, ktoś ma serce na dłoni, chylić czoło przed kimś*; 6 potocznych: *ktos dał ciała, ktoś ma leb do czegoś, brać nogi za pas, zagrać komuś na nosie, dać komuś po nosie, coś chodzi komuś po głowie*, i 3 wulgarne: *ruszyć dupę, wziąć dupę w troki, o kant dupy potłuc*<sup>31</sup>. Zadanie to przysporzyło gimnazjalistom i licealistom wielu wątpliwości. Uczniowie niejednokrotnie zmieniali swoją opinię, dotyczącą zabarwienia stylistycznego podanych frazeologizmów. Najczęściej wahali się pomiędzy tym, czy jest to jednostka potoczna czy neutralna, potoczna czy już wulgarna i odwrotnie. Zatem w świadomości uczniów zacieśnia się granica pomiędzy leksyką i frazeologią z obszaru neutralnego i potocznego oraz pomiędzy potocznością a wulgarnością. Granica ta zresztą jest płynna także w świadomości dorosłych użytkowników języka. Ma na to wpływ wiele czynników, między innymi społeczne przyzwolenie na posługiwanie się kolokwializmami i wulgaryzmami w oficjalnych wypowiedziach, styl bycia „na luzie”<sup>32</sup>. Jako egzemplum zamieszczam wypełnienie zadania ankiety przez jednego z respondentów — rys. 3. (nie jest to przykład odosobniony).

Zaznacz skrótem, jakie nacechowanie – w Twoim odczuciu – mają poszczególne związki frazeologiczne (pot. – potoczne, wulg. – wulgarnie, n. – neutralne):

mieć serce z kamienia- ~~n~~ pot  
 człowiek małego serca- ~~n~~ pot  
 ktoś dał ciała- ~~pot~~  
 ruszyć dupę- ~~pot~~ pot  
 pięta Achillesa- ~~pot~~ n  
 wziąć, zabrać dupę w troki- wulg.  
 głowa rodziny- ~~pot~~  
 ktoś ma leb do czegoś- ~~pot~~ pot  
 brać nogi za pas- ~~pot~~  
 zagrać komuś na nosie- ~~pot~~ n  
 ktoś ma serce na dłoni- ~~pot~~ n  
 o kant dupy potłuc- wulg.  
 dać komuś po nosie- ~~pot~~ wulg.  
 chylić czoło przed kimś- ~~pot~~ n  
 coś chodzi komuś po głowie- ~~pot~~

Rys. 3. Przykładowe uzupełnienie zadania przez gimnazjalistę

Dzisiaj, kiedy wulgaryzacja języka objęła wszystkie przestrzenie komunikacji (również dom rodzinny i szkołę), a wulgaryzmów używają nawet najmłodsze dzieci w przedszkolu, wzrasta rola nauczyciela, który powinien mieć świadomość tych problemów, ale również wyrażać postawę braku akceptacji takiego stanu języka. Szczególne zadania należy przypisać poloniście jako na-

<sup>31</sup> Wszystkie zaproponowane przeze mnie w tym zadaniu frazeologizmy wynotowane zostały ze współczesnych szkolnych słowników frazeologicznych (patrz przypis 27).

<sup>32</sup> Zob. K. Ożóg: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2001; Idem: *Językowe mody...*, s. 516—523; J. Bartmiński: *Styl potoczny*. W: *Współczesny język polski...*, s. 115—134.



uczycielowi, który nie tylko powinien odznaczać się nienagannym zachowaniem językowym, wskazywać uczniom miejsce wulgaryzmów w polszczyźnie (jako elementów nienormatywnych), lecz także mieć świadomość, że spoczywa na nim również obowiązek rzetelnej oceny języka publikacji (zwłaszcza słownikowych) przeznaczonych do użytku szkolnego.

Эмилия Чарнота

#### УЧИТЕЛЬ-ПОЛОНИСТ И ВУЛЬГАРИЗАЦИЯ ЯЗЫКА ШКОЛЬНИКОВ

##### Резюме

Статья посвящена одной из самых серьезных угроз для польского языка начала XXI века — вульгаризации языка во всех сферах коммуникации. Автор особенно отмечает проблему вульгаризации среди молодого поколения. Рассматривает школьные дефиниции вульгаризма в языке, присутствие вульгаризмов в словарях, предназначенных для пользования школьников. В статье подчеркивается роль педагога-полониста в противодействии вульгаризации языка детей и молодежи. Учитель призван стать образцом языкового поведения, авторитетом и экспертом, оценивающим язык публикаций, предназначенных для школьного использования.

Emilia Czarnota

#### POLISH LANGUAGE TEACHER FACED WITH THE VULGARIZATION OF PUPIL LANGUAGE

##### Summary

The article deals with one of the most serious perils of the Polish language of early 21st century — the vulgarization of language in all communication spaces. The author pays particular attention to the problem of vulgarization of language in the young generation. She examines school definitions of vulgarism in language and notations of vulgarisms in school dictionaries. The article emphasizes the role of the Polish language teacher in counteracting the vulgarization of language of children and youth. The teacher is to be an example of linguistic behaviours, linguistic authority, and an expert evaluating the language of publications intended for school use.





Diana JAGODZIŃSKA

## O trudnościach w opisywaniu tekstów wspomnieniowych (refleksje filologiczne)

Czynność wspominania jest znana i bliska większości ludzi. Mając pewien bagaż doświadczeń, rytmom wspomnień poddajemy się często, choć nie zawsze zupełnie świadomie. Skoro wspominamy, także kodowanie i magazynowanie minionych wydarzeń w naszych umysłach nie budzi żadnych wątpliwości, ale pomimo ogólnej znajomości owego zjawiska w teoretycznym ujęciu nie ma ono jednolitego charakteru. Choć wspomnienia stanowią przedmiot zainteresowań psychologii, filozofii, anatomii i filologii, wciąż wywołują w nas pytania, na które nie ma jednoznacznych odpowiedzi. Z owymi niewiadomymi zetknęłam się podczas badań nad językowym obrazem szkoły we wspomnieniach absolwentów<sup>1</sup>. Mimo iż głównym ich celem były analizy lingwistyczne, dokonałam również przeglądu ustaleń terminologicznych, prezentowanych w literaturze pokrewnych dyscyplin naukowych. Pozwoliło mi to poszerzyć perspektywę oglądu na zgromadzone materiały wspomnieniowe, ale i wskazało niewyjaśnione obszary funkcjonowania pamięci.

Z punktu widzenia psychologii wspomnienia jako wytwór pamięci towarzyszą człowiekowi całe życie. Magazynując doświadczenia, stanowią podstawę wszelkiej wiedzy, wpływają na kształt tożsamości, a także ukierunkowują ludzkie życie. Funkcjonowały długo w sferze magicznej — przez starożytnych Greków uznawane za wytwór daru bogini Mnemozy, w świadomości ludzi średniowiecza były efektem wewnętrznego zmysłu duszy. Dziś, pomimo odsakralizowania, wciąż są procesem tajemniczym, podstawą osobowości, narzędziem niezbędnym i przesądającym o możliwościach dokonywania wielu ludzkich działań<sup>2</sup>. Stanowią również złożony fenomen neurobiologiczny, którego wciąż

---

<sup>1</sup> Przeprowadzone przeze mnie badania zostały szczegółowo omówione w pracy magisterskiej *Obraz szkoły we wspomnieniach absolwentów*, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. H. Synowiec. [Archiwum Katedry Dydaktyki Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach].

<sup>2</sup> A. Lieury: *Pamięć i sukces w szkole*. Przeł. z franc. K. Szeżyńska-Maćkowiak. Katowice 1999, s. 7.

nie udaje się do końca rozwikłać. Wiadomo, że wspomnienia stanowią reakcje na bodźce z otoczenia i są rejestrowane w komórkach mózgowych<sup>3</sup>. Niejasne są jednak w dalszym ciągu mechanizmy selekcji zapamiętywanych obrazów oraz sposób jej przeprowadzania. Także miejsce przechowywania wspomnień pozostaje ciągle naukową zagadką. Wiadomo jedynie, iż odpowiedzialny jest za nie specjalny rodzaj pamięci, zwany pamięcią autobiograficzną. To ona sprawia, że niepowiązane z sobą fakty, które zapamiętujemy, stają się częścią osobistych doświadczeń. Te zaś, sukcesywnie gromadzone, składają się na ludzkie życie.

„Wspomnienie” to termin, który także w leksykologii nie należy do jednoznacznych i dokładnie określonych. W słownikach języka polskiego<sup>4</sup> funkcjonuje on przede wszystkim jako to, co sobie ktoś przypomina, wywołany w pamięci obraz zdarzeń, przeżyć z przeszłości, pamięć o kimś lub o tym, co było. Równie często uwzględniane jest znaczenie określające tym mianem przedmiot, znak, konkret, objaw (czasem przerośniętą osobę) przypominające przeszłość, będące reliktem przeszłości. We wszystkich słownikach wspomnienie funkcjonuje także jako napomknięcie, uwaga, powiedzenie mimochodem o czymś. Nieco inaczej przedstawił wyraz *wspomnienie* w *Innym słowniku* Mirosław Bańko<sup>5</sup>. W tym bowiem słowniku — oprócz znaczeń odnotowywanych w pozostałych — występuje pojęcie „wspomnienie” także w wyrażeniach z wyrazami: *nasze wspomnienie o czymś*, w znaczeniu *wrażenie, jakie po tym zostało w naszej pamięci* oraz *jeśli zostało po czymś*, by wyrazić fakt, że *czegoś już nie ma lub prawie nic nie zostało*. Choć w słowniku zwrócono uwagę na aspekty pomijane w innych słownikach, takie jak: emocjonalność wspomnień oraz trwanie przedmiotu zakotwiczonego we wspomnieniach, objaśnienie to nie wnosi wiele do przedstawionych wcześniej zestawień. Dostrzeżone bowiem przez Bańkę niuanse znaczeniowe można sprowadzić do tego, co zostało ogólnie ujęte w sformułowaniach *obraz przeszłości* czy *pamięć o tym, co było*. Natknąć się można również na specjalistyczne określenie teoretycznoliterackie wskazujące, iż jest to „dzieło literackie, artykuł, notatka dotyczące zdarzeń minionych, w których autor sam uczestniczył, lub dotyczące osób, które znał”<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Por. film *Jak działa nasza pamięć?*. Reż. D. Fairhead. Cykl: *Horyzonty. BBC Knowledge*. Wielka Brytania 2008.

<sup>4</sup> Patrz: *Słownik języka polskiego*. T. 9. Red. nac. W. Doroszewski. Warszawa 1967, s. 1315—1316; *Słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. Szymczak. Warszawa 1995, s. 712; *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 2. Red. B. Dunaj. Warszawa 1999, s. 542; *Inny słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. Bańko. Warszawa 2000, s. 1056; *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 5. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003, s. 198; *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 46. Red. H. Zgółkowska. Poznań 2004, s. 158.

<sup>5</sup> *Inny słownik języka polskiego...*, t. 2, s. 1056.

<sup>6</sup> Tak w: *Słownik języka polskiego*. Red. nac. W. Doroszewski..., t. 9, s. 1315—1316; *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak..., t. 2, s. 712; *Słownik współczesnego języka*

W rozumieniu potocznym natomiast *wspomnienie* to relacja zdarzeń z przeszłości, dokonywana z dystansu czasowego. W odczuciu przeciętnego użytkownika języka może być to także obraz, dźwięk, zapach lub inny ślad przeszłości utrwalony w pamięci, wywołujący w nas pozytywne lub negatywne emocje — coś, co „wgryza” się w pamięć w postaci pojedynczego obrazu lub zespołu wzajemnie powiązanych wyobrażeń i może być w dowolnej chwili przywołane<sup>7</sup>. Wyraźnie odczuć można także, iż „wspomnienie” należy do terminów, które trudno zdefiniować *ad hoc*, choć ich znaczenie jest powszechnie znane. Na podstawie podawanych definicji można jednak wyodrębnić jego trzy kluczowe aspekty.

Pierwszy z nich zwraca uwagę na to, iż *wspomnienie* to obraz pochodzący z przeszłości, przechowywany w pamięci. Nie ma znaczenia, czy jest dla nas świadectwem przeżyć pozytywnych, negatywnych, czy też neutralnych. Ważne znaczenie ma początek, zakotwiczony w przeszłości, oraz fakt jego magazynowania do chwili obecnej. A ten ostatni zawsze związany być musi z jakimś wrażeniem, które wywarło na nas utrwalone wydarzenie. Zaakcentowana zostaje również rola tego wydarzenia w naszym życiu.

Następnie podkreśla się, iż ów przechowywany obraz może być w dowolnym czasie przywoływany. W tym wypadku akcent pada na samą czynność wspomnienia, wracania do przeszłych wydarzeń, opowiadania ich i przeżywania na nowo. Może być ona dokonywana w odosobnieniu lub też wśród znajomych, często związanych z przywoływanymi informacjami bądź wręcz inicjującymi ich przytaczanie. Cechę zasadniczą owej relacji o przeszłości stanowi jej emocjonalność.

W potocznym rozumieniu wspomnień bardzo ważny okazuje się też przedmiot, osoba, znak czy symbol, stanowiące bodziec do przypomnienia sobie przeszłych wydarzeń, a więc „ożywiania” wspomnień. Jest on postrzegany jako jeden z konstrukcyjnych elementów wspomnienia jako procesu. Stanowi punkt zapalny, który wywołuje w ludzkiej pamięci skojarzenia oraz sprawia, że myślimy o tym, co przydarzyło się kiedyś.

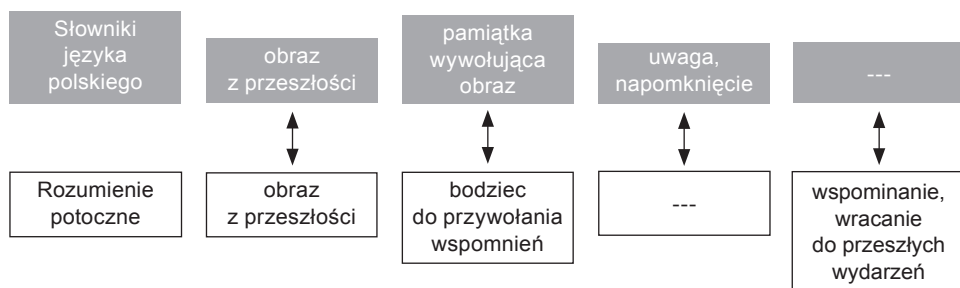
Porównanie przedstawionych określeń prowadzi do wniosku, że znaczenia podawane w słownikach nie tylko nie przesądzają o zakresie znaczeniowym słowa, ale również zaledwie częściowo odpowiadają intuicyjnym objaśnieniom, formułowanym doraźnie przez użytkowników języka, co obrazuje rys. 1.

Nie są to jednakże, co z łatwością można dostrzec, rozumienia całkowicie rozbieżne. Zarówno bowiem w znaczeniach podawanych przez użytkowników języka, jak i tych, które uwzględnili w publikacjach autorzy haseł słownikowych

---

*polskiego...*, t. 5, s. 542; *Uniwersalny słownik języka polskiego...*, t. 5, s. 198; *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny...*, t. 46, s. 158.

<sup>7</sup> Te przykładowe sformułowania podaję na podstawie rozmów przeprowadzonych z losowo wybranymi 15 studentami różnych kierunków.



Rys. 1. Zestawienie znaczeń słownikowych i potocznych wyrazu „wspomnienie”

Źródło: badania własne.

wych, *wspomnienie* oznacza przede wszystkim obraz przeszłości wywoływany z pamięci oraz materialny konkret, który ów ślad czasów minionych przywołuje. Do rozdźwięku dochodzi natomiast w trakcie rozpatrywania wspomnienia rozumianego jako napomknięcie czegoś mimochodem oraz jako sam proces przypominania sobie przeszłych wydarzeń. W tym pierwszym aspekcie nie pojawia się ono w ogóle w świadomości użytkowników. Natomiast w drugim pomijane jest przez leksykografów, być może jako uwzględnione w znaczeniu powszechnym, obejmującym *to, co sobie ktoś przypomina*.

Owa niejednoznaczność i częściowy chaos utrzymują się również po przyjęciu genologicznej perspektywy oglądu. W słownikach i leksykonach gatunków literackich wspomnienie jako gatunek nie występuje bądź też traktowane jest synonimicznie z pamiętnikiem<sup>8</sup>. Ów brak teoretycznego wzorca, który mógłby stanowić punkt odniesienia dla wszystkich użytkowych realizacji, wprowadza do rozważań dodatkowe komplikacje. Utożsamianie zaś wskazanych gatunków, choć z pewnością sobie pokrewnych i zawierających wiele elementów wspólnych, byłoby zbyt dużym uproszczeniem.

Przyjrzyjmy się jednak bliżej zamieszczanym w źródłach encyklopedycznych informacjom. Ważną wskazówką pozwalającą skutecznie odróżnić wspomnienie od pamiętnika zawiera jeden ze słowników gatunków literackich, który mianem „wspomnienie” określa „pamiętnik o swobodnej budowie i najczęściej niewielkich rozmiarów”<sup>9</sup>. Mniejszy stopień sformalizowania struktury tekstu oraz ograniczenie jego obszerności nie są jednak — moim zdaniem — przekonującym kryterium, które miałyby stanowić o rozgraniczeniu tych dwóch gatunków, a już na pewno nie mogą być wyznacznikiem jednolitym i łatwym do zastosowania. Dlatego też kluczowymi cechami pozwalającymi rozróżnić

<sup>8</sup> Takie rozwiązanie zastosowano m.in. w: *Słowniku rodzajów i gatunków literackich*. Red. G. Gazda i S. Tynecka-Makowska. Kraków 2006; *Słowniku terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wyd. 4. bez zm., dodruk. Wrocław 2005; *Słowniku literatury polskiej XIX wieku*. Red. J. Bachórz i A. Kowalczykova. Wyd. 2., dodruk. Wrocław 1997.

<sup>9</sup> *Słownik rodzajów i gatunków literackich...*, s. 278.

owe warianty mogą być przede wszystkim: typowa dla wspomnienia przewaga narracji, dystans czasowy, który dzieli moment zaistnienia opisywanych zdarzeń od chwili ich relacjonowania (we wspomnieniach niezbędny, w pamiętniku jedynie możliwy), a także brak odautorskich refleksji, które — choć wspomnieniu mogą towarzyszyć — nie stanowią jego treści, lecz raczej są naddaną interpretacją zamieszczanych faktów. Samo wskazanie różnic nie rozwiązuje jednak niejasnego usytuowania wspomnień w genologii i nie oznacza końca poszukiwań.

Niezwykle istotne dla rozważań nad istotą wspomnienia jest stanowisko Janiny Labochy<sup>10</sup>, która zajęła się pamiętnikiem i wspomnieniem jako swoistymi formami literackimi o określonym typie narracji oraz toku wypowiedzi. Odzegnując się od ścisłych rozgraniczeń gatunkowych, podeszła ona do analizy tekstów autobiograficznych jako pewnej wizji świata. Pozwolilo jej to skupić uwagę na charakterystycznym dla opowieści wspomnieniowych napięciu, jakie wytwarza się pomiędzy piszącym dzisiejszym „ja” o bogatej świadomości a poszczególnymi „ja” z opisywanych etapów życia. Ta podwójna perspektywa, łącząca jednocześnie pozycję narratora i podmiotu opisywanego, może, jak dowiodła badaczka, w różny sposób wpływać na wcielanie się w siebie z czasów wydarzeń, o których mowa w tekście autobiograficznym. W wyniku owej dwistości także rozedrganie wewnętrzne narratora stanie się charakterystycznym elementem opowieści wspomnieniowych, który może być postrzegany jako wyznacznik pomocny w identyfikowaniu podmiotu przekazującego wspomnienia. Nadal nie oznacza to jednak, że musi stanowić jego nieodłączny element.

W wyniku wzajemnego oddziaływania wskazanych czynników, które mnożą wątpliwości, nie przynosząc wielu wyrazistych odpowiedzi, wspomnienia stają się bardzo osobliwym przedmiotem badań. Są elementem niezwykle subiektywnym, dlatego też trudno znaleźć uniwersalne narzędzie do ich badania w taki sposób, który uwzględniałby najważniejsze ich uwarunkowania. Jako zjawisko typowo psychofizjologiczne, wspomnienia opierają się w głównej mierze na procesach, których rozumienie znacznie wykracza poza kompetencje filologa, a jednocześnie — będąc przekazem językowym — łączą w sobie wiele uwarunkowań lingwistycznych.

Poszukiwań odpowiedzi na pytanie, czym jest wspomnienie, nie ułatwiają również procesy kompensacyjne zachodzące w ludzkim mózgu. Przysparzają one bowiem badaczom pamięci nie lada kłopotu. Jak wskazują przeprowadzane badania, wspomnienia mogą zawierać dodatkowo fakty nigdy niezaimprowizowane, o których jedynie dana osoba jest przekonana, że wydarzyły się naprawdę<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> J. Labocha: *Tekst autobiograficzny jako pewna wizja świata*. W: „Język a Kultura”. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000, s. 85—95.

<sup>11</sup> Patrz A. Piotrowska: *Falszywe wspomnienia*. W: *O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym*. Red. Z. Izdebski. Zielona Góra 2009, s. 369—391.

Zjawisko to, zwane fałszywymi wspomnieniami, ma związek z mechanizmem przypominania sobie informacji lub zdarzeń, który polega na uzupełnianiu schematami tego, czego w przywoływanej informacji nie spostrzegliśmy lub na co nie zwróciliśmy uwagi, a co stanowi istotny element zachowania ciągłości i spójności wypowiedzi. W przypadku wystąpienia takowych luk w pamięci odwołujemy się najczęściej do typowego przebiegu podobnych wydarzeń, na który składa się nie tylko nasza wiedza o świecie, ale też konwenanse czy utrwalone stereotypy. Wpływ na powstawanie fałszywych wspomnień może mieć również fakt, że za przypominanie odpowiedzialne są te same części mózgu, dzięki którym człowiek ma zdolność wyobraźniową<sup>12</sup>. Stąd podejrzenie, iż tendencja do twórczego posługiwania się wyobraźnią znajduje odbicie także w mechanizmach rządzących ludzką pamięcią i wspomnieniami.

Zaburzenia procesu przypominania to jednak nie jedyny problem, jaki należy uwzględnić podczas analizy wspomnień. Równie istotny jest — dostrzeżony przeze mnie wcześniej — język, który pozwala nazwać i przekazać przywołane z pamięci obrazy. Mowa na równi z pamięcią stanowi medium obecności tego, co minione, jak podkreślano od dawna w historii estetyki i teorii literatury<sup>13</sup>. Także współczesna lingwistyka antropologiczna przyjmuje, że język, będąc narzędziem przekazu informacji i środkiem komunikowania się ludzi, jednocześnie należy do sfery kultury, a co za tym idzie, występuje w roli klasyfikatora oraz interpretanta świata. Najogólniej ujęty stosunek, jaki zachodzi między językiem naturalnym a rzeczywistością pozajęzykową, określa pojęcie językowego obrazu świata, którego omówienie wykracza jednakże poza ramy tematyczne tego artykułu.

Pomimo sygnalizowanych przeze mnie wielokontekstowych uwikłań bezspornym powodem przywoływania i celebrowania wspomnień jest chęć czynienia obecnym tego, co nieobecne, z perspektywy tego, co zdarzyło się potem. Ze względu na tę rozbieżność czasową rekonstruowana przeszłość zawsze cechuje się fragmentarycznością i stronniczością, a także skłonnością do cenzurowania faktów, które są dla nas niewygodne<sup>14</sup>. Stanowi to proces niezwykle znaczący i wymagający uwzględnienia podczas badań przywoływanych z pamięci obrazów. Równie ważne jest spostrzeżenie Marka Zaleskiego w monografii o formach pamięci w literaturze. Autor zwraca uwagę na to, iż „tęskni się nie tyle za zdarzeniem czy miejscem utraconym, ile za sobą dawnym w tym miejscu”<sup>15</sup>. Dlatego też w centrum wszystkich wspomnień zawsze pozostaje nasze „ja”, młodość, to, co już się wydarzyło. Pragnienie rekompensaty kieruje się nie ku konkretnemu przedmiotowi, który chce się odzyskać, lecz ku czasowi realnie niemożliwemu

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> M. Zaleski: *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*. Warszawa 1996, s. 5.

<sup>14</sup> M. Zaleski: *Formy pamięci...*, s. 6—7.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 17.



do odzyskania. I nie chodzi tu o przeszłość ściśle odwzorowującą rzeczywistość, lecz o własne wyobrażenia na jej temat i uczucia z tym związane<sup>16</sup>. Wspomnienie staje się bowiem czymś, co już nas bezpośrednio nie dotyczy, nie stawia wymagań i nie stanowi zagrożenia. Znajduje się wręcz w naszej władzy, choć jedynie pozornej, gdyż zdeponowane w pamięci informacje nie ulegają samoczynnej modyfikacji. Zmieniać możemy więc jedynie przywoływania<sup>17</sup>.

W trakcie moich prób dotarcia do językowego obrazu szkoły we wspomnieniach absolwentów opowieści wspomnieniowe — zarówno mówione, jak i zapisane — były głównym materiałem badawczym. Analiza wypowiedzi językowych zawsze pociąga za sobą trudność związaną z przekształceniem codziennego, postrzeganego intuicyjnie zjawiska mowy w formalny, skategoryzowany obiekt oceny<sup>18</sup>. Uczynienie przedmiotem dociekań wspomnień dodatkowo komplikuje cały proces. Relacje są bowiem niezwykle zróżnicowane, zarówno pod względem formy, treści, jak i ładunku emocjonalnego, z uwagi na nieformalny z założenia charakter i wielość czynników wpływających na ich kształt. Nie dla każdego bowiem użyte bądź przytoczone słowo oznacza to samo, nie u wszystkich wywołuje jednakowe skojarzenia. Trudno też doszukać się jednej metody i formy komunikowania towarzyszących im spostrzeżeń i refleksji. Wspomnieniowy charakter przekazów z jednej strony wpływa na pozytywne zabarwienie emocjonalne, wynikające z funkcjonowania pamięci, zwłaszcza autobiograficznej<sup>19</sup>, z drugiej zaś nie pozwala na przeprowadzenie wyraźnych gatunkowych analiz. Skoro bowiem wspomnienie nie stanowi osobnego gatunku literackiego, trudno mówić o jakiegokolwiek formalnej reprezentatywności. O ile w odniesieniu do wspomnień zapisanych i wydanych można jeszcze doszukiwać się analogii do innych gatunków, o tyle w wersji nieutralnej, powstałej okazyjnie, przekazywanej drogą ustną, trudno szukać do nich paraleli. Jedyną drogą, pozwalającą na znalezienie choć w części podobnych odmian gatunkowych, jest odwołanie do znanych w socjologii i folklorystyce pamiętników inspirowanych, zwanych inaczej opowieściami wspomnieniowymi czy memoratami<sup>20</sup>. Takowe jednakże ze względów formalnych i literackich uznaje

<sup>16</sup> D. Donoghue: *The Sense of the Past*. „Salmagundi” 1986, no 68—69, s. 111.

<sup>17</sup> *Jak działa nasza pamięć...*

<sup>18</sup> A. Giza: *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*. Wrocław 1991, s. 10—11.

<sup>19</sup> T. Maruszewski: *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk 2001, s. 215.

<sup>20</sup> Patrz P. Lejeune: *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*. Przeł. A. Labuda. Kraków 2007, s. 33—35; D. Simonides: *Memorat i fabulat we współczesnej folklorystyce*. W: *Literatura popularna — folklor — język*. T. 2. Red. W. Nawrocki, M. Waliński. Katowice 1981, s. 26—37; D. Czubała: *Opowieści z życia. Z badań nad folklorem współczesnym*. Katowice 1985, s. 11—25; J. Hajduk-Nijakowska: *Z badań nad opowieścią wspomnieniową*. „Literatura Ludowa” 1976, nr 4/5, s. 87—89; A. Przybyła-Dumin: *Wielokulturowość, odmiennność i różnicowanie społeczne w treściach rodem z folkloru. Wybrane aspekty*. W: *Podmiotowość w edukacji*



ogół badaczy za godny rozważań materiał tylko w dziedzinach macierzystych<sup>21</sup>. Warto jednak zauważyć, że choć brak dla wspomnień odgórnych schematów gatunkowych, pod względem konstrukcyjnym stanowią one, zgodnie z podziałem Piotra Olesia<sup>22</sup>, historie budowane, a więc nietworzące zwartej, przemyślanej całości, lecz powstające sekwencyjnie, w rezultacie dodawania kolejnych elementów do już istniejących i scalonych wspólną myślą przewodnią.

Ważne znaczenie ma również dystans czasowy między momentem opowiadania a chwilą występowania zdarzeń, przywoływanych we wspomnieniach. Im jest on większy, tym bardziej wzrasta rola sentymentu, a więc i odpowiedzi są wyraźniej ukierunkowane ku temu, co w pamięci figuruje jako fakty kojarzone pozytywnie<sup>23</sup>. Dodatkowo informacje kodowane niedawno mogą być przechowywane w innej postaci, jako literalny zapis, podczas gdy zdarzenia odległe w czasie funkcjonują już wyłącznie w formie schematu. Co więcej, zdarza się, że informacje przechowywane długo ulegają licznym deformacjom w wyniku wielokrotnego odtwarzania, ubarwiania czy nastawienia emocjonalnego<sup>24</sup>. Jak bowiem trafnie stwierdza Witold Doroszewski, „obserwując zjawiska w przeszłości, widzimy je tym lepiej, im są one bliżej nas albo też [...] im są one nam bliższe”<sup>25</sup>.

Przytoczony cytat kieruje również uwagę na funkcjonowanie w myśleniu potocznym kategorii czasu w postaci względnej, czyli emocjonalno-subiektywnej, mierzonej tokiem oraz intensywności przeżyć w sposób relatywny, uwzględniający indywidualny punkt widzenia<sup>26</sup>. Takie ujęcie podporządkowane jest kapryśnemu, subiektywnemu doświadczaniu czasu, który nie ma wytyczać granic trwania zjawisk, lecz charakteryzować je przez pryzmat jednostkowych przeżyć<sup>27</sup>. Choć opisane stanowisko jest jedynie jednym z możliwych do przyjęcia w tworzeniu opowieści wspomnieniowych, występuje ono tak powszechnie, że przysparza istotnych trudności w porównywaniu tekstów zorientowanych ku

---

*wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*. Red. N. Starik, A. Zduniak. Poznań 2012, s. 414—416.

<sup>21</sup> M. Czermińska: *Autobiograficzne formy*. W: *Słownik literatury polskiej XX wieku*. Zespol red. A. Brodzka i in. Wrocław 1993, s. 202.

Nie podziela tego stanowiska Jerzy Bartmiński, który mianem opowieści wspomnieniowej określa teksty pisane prozą, dotyczące zakotwiczonych w przeszłości, wybranych pod kątem ciekawości dla czytelnika zdarzeń, o których chce pamiętać. Patrz: *Językowe podstawy obrazu świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2009, s. 29.

<sup>22</sup> Patrz P. Oleś: *Konstruowanie autonarracji. Refleksje teoretyczne*. W: *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Red. E. Dryll, A. Cierpka. Warszawa 2004, s. 194.

<sup>23</sup> *Jak działa nasza pamięć?...*

<sup>24</sup> T. Maruszewski: *Psychologia poznania...*, s. 215—217.

<sup>25</sup> W. Doroszewski: *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*. Warszawa 1982, s. 48—51.

<sup>26</sup> A.B. Burzyńska, A. Libura: *Obraz czasu w języku potocznym i naukowym*. W: „Język a Kultura”. T. 13..., s. 138.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

przeszłości. Nie każde bowiem *niedawno*, *kiedyś* czy *ostatnio* może być mierzone tą samą jednostką czasową.

Materiały wspomnieniowe różnicuje także sposób kodowania zawartych w nich informacji, co sprawia podwójną trudność, wynikającą z jednej strony z emocjonalnego zaangażowania autorów w przedstawiane treści, z drugiej natomiast — związaną z przekazywaniem ich za pomocą języka używanego na co dzień. Wspomnienia stanowią osobiste sprawozdanie z własnego życia, nie są więc opisywane w sposób bezstronny, z pozycji badacza, ale przeżywane, relacjonowane z punktu granicznego pomiędzy faktem a jego interpretacją w ludzkim umyśle<sup>28</sup>. Dlatego też już z samego założenia zależne są od jednostkowego sposobu myślenia, wiedzy i kompetencji poznawczej<sup>29</sup>. Na opowieści wpływ ma również kompetencja wspominającego i używany kod językowy, który zwykle należy do stylu potocznego. To zaś stanowi przyczynę wielu zniekształceń, wynikających z wieloznaczności bądź nieprecyzyjności słów funkcjonujących w tej odmianie. Powoduje również kolejne przeciwności, wpływające z możliwych różnic w rozumieniu poszczególnych zwrotów przez nadawcę i adresata wypowiedzi. Ewentualność taka jest znacząca tym bardziej, że autonarracja stanowi wyjątkowo interakcyjną formę wypowiedzi, a jej kształt i przekaz wykazują istotną zależność od odbioru słuchacza<sup>30</sup>.

W interpretacji zebranych od absolwentów szkół wypowiedzi uwzględnić należy również dalsze losy relacjonujących osób. Odnoszący w życiu sukces będą wykazywali tendencję do bagatelizowania czasów młodości, które traktują tylko jako jeden z etapów życia. Natomiast ci, którym się nie powiodło, wracają do wspomnień z lat wcześniejszych chętniej i wykazują większe do nich przywiązanie<sup>31</sup>. Istotną rolę odgrywają także cechy osobowościowe badanych oraz sposoby ich funkcjonowania w społeczeństwie. Zupełnie inaczej bowiem postrzegają rzeczywistość i fakty z nią związane osoby towarzyskie, a inaczej indywidualiści, którzy bardziej cenią sobie ciszę i spokój. Z uwagi zaś na to, że każda forma autonarracji jest nie relacją, lecz opisem sposobu przeżywania zapamiętanych faktów i powiązanych z nimi doświadczeń emocjonalnych, na sposób jej tworzenia wpływ ma także typ osobowości jej autora<sup>32</sup>.

Owe różnice nie przekreślają natomiast faktu, że — niezależnie od charakterologicznych znamion — przeszłość każdego z nas domaga się upamiętnienia. Utrwalone już wspomnienia dają zaś impuls do ich poznania, gruntownego przestudiowania i wszechstronnej analizy. Mój artykuł stanowi jedynie przyczynek do refleksji nad tą tematyką. Powstał podczas zgłębiania językowego obrazu szkoły we wspomnieniach absolwentów, jako splot konkluzji płynących

<sup>28</sup> A. Giza: *Życie jako opowieść...*, s. 100.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 105.

<sup>30</sup> P. Oleś: *Konstruowanie autonarracji...*, s. 202.

<sup>31</sup> B. Miedzińska: *Podstawy psychologii*. Jelenia Góra 2010, s. 37.

<sup>32</sup> P. Oleś: *Konstruowanie autonarracji...*, s. 193.

z analizy gromadzonego materiału. Niewykluczone jednak, iż okaże się inspirujący do dalszych badań nad wspomnieniami, skupionymi wokół innego tematu przewodniego. W kontekście przeprowadzanych obserwacji, pomimo istnienia wielu niewiadomych, mogę wszak stwierdzić, że żadne trudności nie przyćmią wrażeń płynących z obcowania z prawdziwymi opowieściami o ludzkich losach. Są one zawsze relacjami niepowtarzalnych kolei losu, indywidualnymi historiami przekazywanymi żywo, choć subiektywnie, przez jej uczestników i współtwórców.

Диана Ягодзинска

О ТРУДНОСТЯХ ОПИСАНИЯ МЕМУАРНЫХ ТЕКСТОВ  
(ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ)

Резюме

Автор статьи, проведя исследования над языковым образом школы в воспоминаниях выпускников, выявляет трудности анализа мемуарных текстов. С этой целью приводит обиходное значение слова «воспоминание» и обзор его дефиниций, которые можно найти в толковых словарях польского языка и трудах по генеалогии, психологии и социологии. Автор также отмечает проблемы в определении понятия — вытекающие из его субъективного понимания — различных функций воспоминаний, влияния языка и опоры на до сих пор неисследованный процесс воспоминания.

Diana Jagodzińska

ON THE DIFFICULTIES OF DESCRIBING MEMOIR TEXTS  
(PHILOLOGICAL DELIBERATIONS)

Summary

The author points to difficulties of the analysis of personal recollections after analysing the linguistic image of school in stories of graduates. In order to do that, she seeks out colloquial meanings of the word *memory* and reviews its definitions, included in dictionaries of the Polish language, as well as elaborations from the fields of gene studies, psychology, and sociology. The author also points out the definition problems, resulting from a subjective understanding of the concept, various functions of memories, the influence of language, and reliance on the hitherto unanalysed recollection process.

**Małgorzata BORTLICZEK**

## Obraz i słowo — o stylu popularnonaukowym w publikacjach dla dzieci

Tradycyjnie literatura szuka odpowiedzi na pytanie „co autor chciał powiedzieć?”, językoznawstwo natomiast — na pytanie „jak autor to powiedział?”. W tym kontekście postulat o potrzebie tak modnej dziś interdyscyplinarności jawi się jako oczywisty, tym więcej, że językoznawstwo i literaturoznawstwo w coraz szerszym zakresie wkraczają w dziedziny zastrzeżone dotąd niemal wyłącznie dla innych dyscyplin: teorię poznania, teorię widzenia, teorię komunikacji<sup>1</sup>.

Tematem artykułu jest poszukiwanie właściwości publikacji popularnonaukowych (albumów, encyklopedii, czasopism<sup>2</sup>) służących rozbudzeniu, podtrzymywaniu i rozwijaniu zainteresowań dziecka. Podjęty problem wymaga jednoczesnej analizy składników werbalnych (w celu uchwycenia walorów stylistyczno-komunikacyjnych) i obrazowych (w celu opisu ponowoczesnego edytorstwa, wspieranego między innymi przez środki graficzne i ikonizacyjne), które współdecydują o atrakcyjności publikacji popularnonaukowych tego typu. Umiejętnie stymulowany młody odbiorca, któremu umożliwia się kontakt z tekstem, przegląda i czyta wiele książek i czasopism po prostu dlatego, że są interesujące, ekscytujące, użyteczne, a jego ciekawość nigdy nie jest jałowa, ponieważ wyrasta z potrzeb i zainteresowań<sup>3</sup>.

Już kilkumiesięczne niemowlę, w oczywisty sposób nieświadome idei tekstu, pożąda książki jako przedmiotu (jednego z wielu). Otrzymuje go

---

<sup>1</sup> E. Tabakowska: *Ikoniczność znaku: słowo — przedmiot — obraz — gest*. W: *Ikoniczność znaku. Słowo — przedmiot — obraz — gest*. Red. E. Tabakowska. Kraków 2006, s. 9.

<sup>2</sup> Media te służą popularyzacji wiedzy naukowej, oferując teksty wielokodowe (m.in. ikonizacyjne i werbalne). Ich specyfika uwzględnia możliwości recepcyjne dziecka, a także — podsyca nieaktywności w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy.

<sup>3</sup> Por. J. Holt: *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Tłum. D. Konowrocka. Kraków 2007, s. 36—37.

zazwyczaj w formie zabawki — interaktywnej, wielokolorowej, o różnorodnej fakturze, wydającej rozmaite dźwięki. Niestety, a zarazem na szczęście, najmłodszy, zaledwie roczny „czytelnik” z zaciekawieniem podąża w stronę naszych domowych księgozbiorów, aby z lubością wsłuchiwać się w dźwięk targanej okładki lub z pietyzmem dokonywać mechanicznego oddzielania ilustracji od tekstu. Ta swoista „radość czytania” polegająca na obcowaniu z książką-rzeczą w naturalny sposób prowadzi do obcowania z książką-tekstem, najpierw za pośrednictwem opiekunów, a następnie samodzielnie, na prawach suwerennego czytelnika<sup>4</sup>.

Jak zauważa Walery Pisarek, przypominając przepowiednię Marshalla McLuhana, żyjemy między dwiema epokami: epoką typograficzną<sup>5</sup> i epoką elektroniczną. Zgodnie z wyprzedzającą epokę elektroniczną teorią McLuhana,

Telewizja satelitarna miałaby ostatecznie pogrzebać typograficzną kulturę książek, gazet i czasopism, zapoczątkowując nowy okres w dziejach ludzkości. Jej zwycięstwo oznaczać miało koniec dotychczasowej centralno-peryferyjnej struktury świata, stworzonej przed 2 tysiącami lat przez Rzymian, a utrwalonej przez wynalazek druku, zwłaszcza zaś przez rozwój masowej prasy. Kiedy tylko system telewizji satelitarnej obejmie całą ziemię, a stary centralno-peryferyjny świat przekształci się w jedną globalną wieś, książka i gazeta miałyby przestać grać w życiu człowieka poważniejszą rolę<sup>6</sup>.

Z perspektywy kilkudziesięciu lat można stwierdzić, że różne media mogą istnieć obok siebie,

nie tylko nie przeszkadzając sobie, ale się wspierając wzajemnie [...]. Nie znaczy to oczywiście, by media te nie modyfikowały się wzajemnie<sup>7</sup>.

Zdaniem Paula Levinsona, książki i gazety przez całe wieki górowały nad konkurencyjnymi mediami jako środki przechowywania i rozpowszechniania informacji. Dopiero w wieku XX media elektroniczne skutecznie osłabiły ich

---

<sup>4</sup> I. Gralewicz-Wolny: *Dziecko — tekst — język. Książka w terapii opóźnionego rozwoju mowy*. W: *Dziecko — język — tekst*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2010, s. 65.

<sup>5</sup> Typografia jako sztuka wydawania drukiem książek lub innych tekstów jest przedmiotem badań m.in. J. Trzynadlowskiego: *Edytorstwo. Tekst, język, opracowanie*. Warszawa 1978, oraz R. Chwałowskiego: *Typografia typowej książki*. Gliwice 2002.

<sup>6</sup> W. Pisarek: *O mediach i języku*. Kraków 2007, s. 117.

<sup>7</sup> Ibidem.

przewagę w tej ostatniej dziedzinie<sup>8</sup>. W dalszym ciągu wywodu autor z niepewnością konstatuje:

Książki, jak się wydaje, są na razie bezpieczne, w każdym razie nic nie grozi podręcznikom akademickim, a także literaturze pięknej, którą jeszcze chętniej niż podręczniki czyta się na plaży<sup>9</sup>.

Są jednak takie publikacje, które wygodniej przechowywać na nośnikach elektronicznych:

encyklopedia na CD-ROM-ie jest prawie zawsze wygodniejsza w użyciu niż kilkanaście lub więcej tomów, które trudniej wynieść z domu czy przemieścić z pokoju do pokoju niż większość komputerów. CD-ROM ma przeważnie wewnętrzne odsyłacze hipertekstowe, a także możliwość korzystania z połączeń zewnętrznych, dzięki czemu staje się narzędziem, z jakim żadna książka nie może się równać, czymś, co w gruncie rzeczy nie jest tradycyjną książką — albo o tyle jest książką, o ile książka jest mową<sup>10</sup>.

W raporcie Departamentu Gospodarki USA o stanie i rozwoju prasy zauważono, że w latach sześćdziesiątych XX wieku wprowadzono do przemysłu prasowego więcej udoskonaleń technicznych niż w całej jego historii, poczynając od Gutenberga<sup>11</sup>. Nowe technologie w komunikowaniu można potraktować jako możliwości technicznego doskonalenia tradycyjnych, starych mediów (wydawnictw książkowych, kina, radia i telewizji). Komputeryzacja w nowoczesnych wydawnictwach opanowała cały cykl wydawniczy (a także — dokumentacyjny):

na klawiaturze komputera dziennikarz pisze tekst, który też na komputerze poddaje się obróbce redakcyjnej; komputer steruje składem, łamaniem kolumn i drukiem [...]. W ten sposób gazety i czasopisma, korzystając z nowych technologii, same stają się poniekąd nowymi mediami, a w każdym razie — elementami nowego systemu komunikacji medialnej<sup>12</sup>.

Niniejszy artykuł dotyczy graficznie (typograficznie) i stylistycznie zmodyfikowanych publikacji, które popularyzują osiągnięcia naukowe na poziomie propedeutycznym. Termin „publikacja” oznacza ‘tekst wydany dru-

<sup>8</sup> Por. P. Levinson: *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*. Przeł. H. Jankowska. Warszawa 2006, s. 306.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 308.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Zob. W. Pisarek: *O mediach i języku...*, s. 138.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 139.

kiem<sup>13</sup>, a także ‘praca, utwór wydane drukiem’<sup>14</sup>. W humanistyce termin „tekst” używany jest albo w znaczeniu szerszym, upowszechnionym przez badaczy kultury i semiotyków (w tym znaczeniu tekstem jest wytwór kultury, będący dobrem zbiorowym i wynikiem twórczości wielu pokoleń, np. film, taniec, teatr), albo w znaczeniu węższym, określającym mówioną lub pisaną, ponadzdaniową strukturę znakową, stanowiącą całość informacyjną<sup>15</sup>.

Ponowoczesne teksty popularnonaukowe mają budowę wielopłaszczyznową i wielokodową. Są tekstami wymagającymi umiejętności czytania słowa i obrazu. W takich tekstach obrazy koegzystują z warstwą werbalną (zdarza się także koegzystencja słowa i ruchomego obrazu oraz słowa i dźwięku). Oba systemy znakowe wzajemnie się dopełniają, wzmacniając swe znaczenia. Tak skonstruowany tekst nie jest ani tekstem w ujęciu węższym, o którym pisze Teresa Dobrzyńska:

jest złożoną strukturą językową, zbudowaną z jednego lub wielu wypowiedzeń, a stanowiącą pewną względnie autonomiczną całość informacyjną: skończony komunikat. [...] Jako twór zwykle wielozdaniowy, **o linearnym następstwie elementów** [podkr. — M.B.], tekst buduje ciągi znaczeniowe w sposób progresywny. Założona koherencja wypowiedzi znajduje mniej lub bardziej wyraźne wsparcie w spójności wyrażonej językowymi środkami nawiązania (spójności „strukturalnej”, „lokalnej”), takimi jak anafora, koreferencja, związki tematyczno-rematyczne, powiązania przyczynowo-skutkowe i temporalne zdań, odniesienie metatekstowe w obrębie wypowiedzi itp.<sup>16</sup>,

ani tekstem w znaczeniu Łotmanowskim, definiowanym jako całość ustrukturyzowana, odgraniczona, w określony sposób utrwalona i funkcjonująca w kulturze<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> *Inny słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. Bańko. Warszawa 2000, s. 394.

<sup>14</sup> *Słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. Szymczak. Warszawa 1979, s. 1074.

<sup>15</sup> Por. D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Wykłady ze stylistyki*. Warszawa 2008, s. 59.

<sup>16</sup> T. Dobrzyńska: *Tekst i dyskurs we współpracy z pamięcią*. W: *Spotkanie. Księga jubileuszowa dla Profesora Aleksandra Wilkonia*. Red. M. Kita, B. Witosz. Katowice 2005, s. 59—60. W jednej z wcześniejszych publikacji badaczka wyeksponowała m.in. kategorię globalnego sensu: „Tekst bywa tworzony z jednego lub wielu zdań, w każdym jednak przypadku staje się przekątnikiem globalnego sensu, wyrażanego dzięki kumulowaniu się treści poszczególnych jego członów zdaniowych. To kumulowanie się treści może być rezultatem działania pewnych mechanizmów syntaktycznych i semantycznych, jak powtórzenia, anafory, użycie wykładników zależności logicznych czy temporalnych”. T. Dobrzyńska: *Tekst — kategoria stara i nowa*. W: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*. Red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński. Warszawa 1996, s. 559.

<sup>17</sup> Por. J. Łotman: *Struktura tekstu artystycznego*. Tłum. A. Tanalska. Warszawa 1984, s. 74—82. Przedstawienia definicyjne tekstu różnią się od siebie pod wieloma względami. Analizę wybranych opracowań z tekstologii przedstawiła m.in. Teresa Skubalanka w *Podstawach analizy*



W publikacjach popularnonaukowych materiały ikonograficzne nie odgrywają roli dekoracji, nie stanowią ozdobnika ani przerywnika, nie są także ilustracjami o charakterze unaoczniającym lub ukonkretniającym treść tekstów naukowych. Stając się przedmiotem obserwacji i analizy, wymagają odczytania i interpretacji. Wnoszą nowe treści i wartości, albo pozostając w korelacji z tekstem werbalnym, albo stanowiąc samodzielne teksty-obrazy pobudzające do refleksji<sup>18</sup>.

### Styl (popularno)naukowy przyswajalny przez dziecięcego odbiorcę

Jedną z podstawowych własności tekstu jest spójność oparta na trzech jednościach. Zasada trzech jedności wymaga, aby: 1) tekst był sformułowany przez jeden (choć niekoniecznie jednostkowy) podmiot mówiący; 2) tekst był adresowany do jednego odbiorcy (nie chodzi o jednostkę biologiczną, lecz obowiązujący typ wiedzy o świecie wymagany od odbiorcy); 3) tekst dotyczył jednego, dowolnie szerokiego tematu (był o czymś), który nadawca rozwija w sposób, jaki zaplanował<sup>19</sup>.

Istnieją teksty wyróżniające się spójnością globalną<sup>20</sup> (koherencją). Są również teksty, w których spójność jest wyrażana przez właściwości formalne (kohezyjne), do których należą: 1) spójność linearna (decydują o niej leksykalne środki spójnościowe<sup>21</sup>; z jednej strony umiejętność stosowania leksykalnych środków spójnościowych stanowi ważny składnik kompetencji językowej, a z drugiej — teksty o wyrazistej spójności linearnej wymagają od odbiorcy mniejszej aktywności w odbiorze); 2) spójność strukturalna (współtworzą ją gramatyczne środki spójnościowe<sup>22</sup>).

---

*stylistycznej*, w rozdziale zatytułowanym *Stylistyka a nauka o tekście*. T. Skubałanka: *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*. Lublin 2002, s. 41—48.

<sup>18</sup> Refleksje inspirowane artykułem B. Dyduch: *O potrzebie kształcenia umiejętności czytania obrazu*. „Ojczyzna-Polszczyzna” 1994, nr 4, s. 1—25.

<sup>19</sup> Por. D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Wykłady ze stylistyki...*, s. 65.

<sup>20</sup> Zgodnie z założeniem pragmatycznym wyznacznik tekstowości stanowi spójność globalna. Badacze o orientacji pragmatycznej (komunikacyjno-działaniowej) przyjmują, że tekst został skonstruowany według jakiegoś wewnętrznego planu semantycznego, który odbiorca musi zrekonstruować w trakcie odbioru. *Ibidem*, s. 64.

<sup>21</sup> Najwyraźniejsze składniki spójności mają charakter linearny. Należą do nich: 1) powtórzenie dokładne; 2) powtórzenie niedokładne (synonimy, peryfrazy, hiperonimy — wyrazy o treści ogólniejszej, zaimki anaforyczne — wskazujące, odsyłające odbiorcę do elementu już użytego wcześniej w tekście); 3) nawiązanie o charakterze słowotwórczym. *Ibidem*, s. 68.

<sup>22</sup> Do budowania spójności strukturalnej służą środki gramatyczne: 1) syntaktyczne wyznaczniki ciągłości zdania — konektywy (spójniki łączne, przeciwstawne, wynikowe); 2) wykładniki relacji czasowej (jednorodność form czasu); 3) paralelizm składniowy (powtórzenia w sąsiadujących zdaniach tego samego schematu syntaktycznego); 4) struktury kompozycyjne typu: pytanie — odpowiedź; 5) układy kontrastowo-semantyczne (zdania z negacją, przeciwstawienia). Szcze-

Nadawca tekstu, decydując się na zastosowanie wybranego rodzaju spójności (koherencji lub kohezji), musi uwzględnić możliwości recepcyjne odbiorcy.

Jest to szczególnie ważne, gdy buduje swój tekst, opierając się tylko na spójności globalnej — powinien wówczas uwzględniać jedynie wspólny dla adresata i siebie obszar wiedzy, umożliwiający pełne zrozumienie tekstu<sup>23</sup>.

Język artykułów o tematyce naukowej, zamieszczanych w publikacjach adresowanych do odbiorcy w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, mieści się w obrębie stylu popularnonaukowego<sup>24</sup>, stylu, który specjalista tworzy dla niespecjalisty. Na relację tę nakłada się w owych tekstach dystans dorosły — dziecko.

Zasadniczą jego cechą jest dystans poznawczy między nadawcą a odbiorcą, implikujący konieczność respektowania kompetencji językowych tego ostatniego<sup>25</sup>.

Ze względu na kryterium adresata tekstów popularnonaukowych Stanisław Gajda klasyfikuje dziecięcych odbiorców jako niższych stopniem wykształcenia i młodszych wiekiem (w grupie tekstów popularnonaukowych wyróżnia także teksty skierowane na zewnątrz nauki do ludzi z co najmniej średnim wykształceniem; autorzy tych tekstów wychodzą w objaśnianiu terminologii naukowych od terminologii szkolnej i dochodzą niejednokrotnie do filozoficznych uogólnień<sup>26</sup>).

Forma pisana wydłuża dystans między piszącym a czytającym, dlatego też, jak zauważa Joanna Smól,

redakcje czasopism dziecięcych powinny starać się tak sformułować przekaz językowy, aby w jak największym stopniu zniwelować ów dystans<sup>27</sup>.

---

gólną rolę komunikacyjną odgrywa delimitacja tekstu, czyli obecność punktów granicznych, które są zależne od gatunku wypowiedzi. Brak wyrazistych punktów granicznych prowadzi do zatarcia jasnej struktury tekstu. Ibidem, s. 68, 69.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 68.

<sup>24</sup> W klasyfikacji odmian polszczyzny naukowej polszczyzna popularnonaukowa wymieniana jest jako typ czwarty po polszczyźnie naukowej teoretycznej, dydaktycznej i praktycznej. Ibidem, s. 128.

<sup>25</sup> J. Smól: *Popularyzacja wiedzy naukowej w czasopismach dla dzieci*. W: *O trudnym łatwo. Materiały sesji poświęconej popularyzacji nauki*. Red. J. Mioddek, M. Zaśko-Zielińska. Wrocław 2002, s. 195.

<sup>26</sup> Por. S. Gajda: *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole 1990, s. 133.

<sup>27</sup> J. Smól: *Popularyzacja wiedzy naukowej...*, s. 196.

Dorota Zdunkiewicz-Jedynak w *Wykładach ze stylistyki*, zwracając uwagę na sferę kontaktu obsługiwaną przez polszczyznę popularnonaukową, eksponuje usytuowanie tej odmiany w sąsiedztwie stylu publicystycznego i artystycznego<sup>28</sup>. W rezultacie takiej lokalizacji do polszczyzny popularnonaukowej przenikają cechy drugorzędne dla tekstów naukowych, a centralne dla publicystycznych czy artystycznych. Konstatację tę potwierdza następujący cytat:

W stylu popularnonaukowym ujawniają się cechy drugorzędne tekstów ściśle naukowych, a jako centralne występują takie, które właściwe są raczej tekstom artystycznym lub publicystycznym. Uzasadnione jest więc sięganie w nich po środki uaktywniające nie tylko intelekt odbiorcy, ale także jego wyobraźnię. Można w nich zatem zrezygnować z terminów na rzecz wyrażeń opisowych, stosować porównania, metafory. Metafora w takich wypadkach stanowi cenny środek interpretacji podawanej informacji<sup>29</sup>.

Józef Porayski-Pomsta, pisząc o kompetencjach językowych kilkulatek, tak scharakteryzował ich zasób leksykalny:

Słownictwo to, oczywiście, reprezentuje zdroworozsądkowy, przednaukowy sposób kategoryzowania rzeczywistości. Zwłaszcza u dzieci dwuletnich nie może być inaczej: znaczenie słów ma charakter konkretny, a kategoryzacja rzeczywistości odnosi się raczej, choć nie tylko, do poziomu podstawowego<sup>30</sup>,

a tak — proces definiowania znaczeń wyrazów:

definiowanie znaczeń wyrazów [...] do 7. roku życia obejmuje zasadniczo poziom podstawowy, co świadczy o potocznym, obiegowym i zdroworozsądkowym rozumieniu przez dzieci tych znaczeń. W sytuacji jednak, gdy dzieci szczególnie czymś się interesują i mają stworzone warunki do lepszego poznania jakiegoś zakresu wiedzy, opanowują znaczenia na poziomie szczegółowym (rzadko na poziomie rozszerzonym). Za przykład może posłużyć bardzo niekiedy szczegółowa klasyfikacja marek i typów samochodów nawet przez trzyletnich chłopców albo dość szczegółowa klasyfikacja dinozaurów wraz z podaniem różnic pomiędzy poszczególnymi-

<sup>28</sup> Polszczyzna popularnonaukowa jest także zasilana składnikami stylu potocznego, o czym m.in. przekonuje tytuł publikacji *Wow! Ilustrowana encyklopedia zwierząt* (wydanie polskie — Wydawnictwo G + J RBA, Warszawa 2010, licencjodawcą jest National Geographic Society).

<sup>29</sup> D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Wykłady ze stylistyki...*, s. 128, 132.

<sup>30</sup> J. Porayski-Pomsta: *Potoczność w mowie dzieci*. W: *Potoczność a zachowania językowe Polaków*. Red. B. Boniecka, S. Grabias. Lublin 2007, s. 158.

mi rodzajami tych zwierząt, jaką mogłem zaobserwować u pięcioletniego chłopca<sup>31</sup>.

Powołując się na opracowania leksykograficzne poświęcone zasobowi słownikowemu kilkulatek, badacz doszedł do wniosku, że słownictwo obecne w języku dzieci należy do słownictwa współnoodmianowego:

Materiał leksykalny, jaki został zebrany przez różnych autorów (por. również opracowania B. Bonieckiej, L. Kaczmarka, J. Porayskiego-Pomsty, M. Zarębiny<sup>32</sup>), wskazuje raczej na to, że tam, gdzie otoczenie dziecka stara się używać starannej polszczyzny i dostarcza odpowiednich wzorów, tam ekspansja słownictwa potocznego jest niewielka, inaczej: słownictwo to stanowi około 10—15% całego zasobu leksykalnego dziecka. Zdecydowaną większość stanowi słownictwo współnoodmianowe<sup>33</sup>,

natomiast analizując dziecięce zachowania językowe, zauważył, że styl potoczny najwyraźniej ujawnia się w konstruowanych przez dzieci wypowiedziach (dialogach i monologach). Rezultaty dziecięcych zachowań językowych (ekspresywne neologizmy, upraszczanie reguł gramatycznych) przekonują, że dzieci posługują się stylem potocznym (mimo pewnych wątpliwości dotyczących leksyki)<sup>34</sup>. Do stylu popularyzującego naukę przenikają zatem wybrane elementy potocznej polszczyzny<sup>35</sup>, a także słownictwo tzw. współnoodmianowe.

Teksty popularyzujące naukę piszą nadawcy specjaliści dla odbiorców niespecjalistów. To rodzi dystans poznawczy między nadawcą a odbiorcą i w rezultacie konieczność uwzględnienia kompetencji merytorycznych i stylistyczno-językowych odbiorcy. John Holt w książce *Zamiast edukacji...* opisuje sukces dwóch czasopism popularnonaukowych („Whole Earth Catalog” — „Katalog Naszej Planety” oraz „Mother Earth News” — „Wiadomości Matki Ziemi”), jaki odniosły w drugiej połowie XX wieku. Oba zostały utworzone przez zróżnicowaną grupę autorów dla zróżnicowanej grupy adresatów; jedni i drudzy —

<sup>31</sup> Ibidem, s. 160.

<sup>32</sup> Przy nazwiskach każdego z badaczy J. Porayski-Pomsta podaje tytuły książek poświęconych analizom komunikacyjnych i językowych właściwości mowy dziecka: B. Boniecka: *Kształt dziecięcego słowa*. Lublin 1997; L. Kaczmarek: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin 1995; J. Porayski-Pomsta: *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi*. Warszawa 1983; M. Zarębina: *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci od wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*. Kraków 1980.

<sup>33</sup> J. Porayski-Pomsta: *Potoczność w mowie dzieci...*, s. 159.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 161.

<sup>35</sup> J. Porayski-Pomsta, odwołując się do klasyfikacji A. Markowskiego, wyróżnił dwie grupy cech stylu potocznego: cechy pozajęzykowe (grupa licząca dwie właściwości) oraz cechy językowe (grupa licząca dziesięć właściwości). Ibidem, s. 156—157.

zgodnie z założeniami programowymi czasopism — mogli występować przeciwnie w rolach nadawców i odbiorców.

Czasopisma te, jak zauważa J. Holt, okazały się tak radykalne i nowoczesne prawdopodobnie głównie dlatego, że przełamały tradycyjną barierę oddzielającą Autorów i Specjalistów od czytelników. [...] Nie chodziło o to, by niewielka grupa wtajemniczonych przemawiała do o wiele większej grupy niewtajemniczonych, lecz o to, by ludzie dzielili się koncepcjami, informacjami i — jak ujmuje to „Whole Earth Catalog” — „dostępem do narzędzi”, dzięki którym ich życie i praca przybiorą nowy, oczekiwany przez nich kształt<sup>36</sup>.

Teksty popularnonaukowe zamieszczane w publikacjach adresowanych do młodego czytelnika najczęściej dotyczą świata przyrody; mogą także poruszać zagadnienia z takich dziedzin, jak: archeologia, fizyka czy chemia, geografia, historia lub historia sztuki, informatyka i technika. Dziecko, dążąc do samorealizacji, odczuwa silną potrzebę zaspokojenia ciekawości. Dlatego twórcy tekstów popularnonaukowych skierowanych do kilkuletniego odbiorcy szczególnie dbają o to, aby o sprawach trudnych informować w sposób atrakcyjny i przystępny<sup>37</sup>. Katarzyna Florczewska podkreśla, że jedną z najistotniejszych cech dobrego tekstu popularnonaukowego jest **przystępność**. Cechę tę można osiągnąć dzięki: ograniczeniu liczby terminów (w zależności od projektowanego odbiorcy), wewnętrznemu uporządkowaniu tekstu, odwołaniu się do życiowego doświadczenia czytelnika, wprowadzeniu elementów języka potocznego, a także dzięki właściwemu objaśnieniu wprowadzonych terminów, zwłaszcza gdy odbiorcą jest młody czytelnik, dopiero zdobywający wiedzę o świecie<sup>38</sup>.

Do rozpowszechnionych form wypowiedzi w wielofunkcyjnym tekście naukowym należą: streszczenie, cytowanie, definiowanie, porównywanie. Dwie pierwsze formy w tekstach popularnonaukowych występują w sposób ograniczony, częściej autorzy tych tekstów stosują definiowanie<sup>39</sup> i porównywanie. Obie formy wypowiedzi zostały krótko scharakteryzowane.

<sup>36</sup> J. Holt: *Zamiast edukacji...*, s. 74.

<sup>37</sup> Por. tytuł publikacji naukowej poświęconej popularyzacji nauki: *O trudnym łatwo...*, a w monografii tej takie artykuły: *Typy definicji w tekstach popularnonaukowych adresowanych do młodego odbiorcy* (K. Florczewska, s. 186—194); *Popularyzacja wiedzy naukowej w czasopiśmie dla dzieci* (J. Smół, s. 195—203); *Elementy stylu popularnonaukowego a zaproszenie do zabawy* (E. Filipczuk, s. 61—66).

<sup>38</sup> Por. K. Florczewska: *Typy definicji w tekstach popularnonaukowych...*, s. 186.

<sup>39</sup> Florczewska na podstawie analizy 50 tekstów popularnonaukowych pochodzących z tygodnika „Życie Świata” z lat 1998—2000 (magazyn adresowany do młodzieży szkolnej w wieku gimnazjalnym; wtedy — do uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej) wyróżniła pięć głównych typów definicji: klasyczną, synonimiczną, etymologiczną, analogiczną, kontekstową. *Ibidem*, s. 186—193.

Przyjmuje się, że każda poprawnie zbudowana definicja uwzględnia dwa założenia: 1) definiowany obiekt powinien być włączony do nadrzędnej klasy (tzw. *genus proximum*), a następnie 2) oddzielony od innych elementów tej klasy przez wskazanie cechy odróżniającej (tzw. *differentia specifica*)<sup>40</sup>.

Częstą formą wypowiedzi w tekstach naukowych jest porównywanie, czyli pokazywanie podobieństw i różnic między dwoma zjawiskami czy obiektami. Badacze wyróżniają dwie techniki porównywania: 1) porównywanie blokowe (całościowe) każdego obiektu osobno, z zachowaniem identycznego porządku przedstawienia; 2) porównywanie przemienne — równoległe opisywanie porównywanych obiektów i charakteryzowanie ich pod względem różnych cech<sup>41</sup>.

### Style zaspokajania ciekawości

Zdaniem autorów *Rewolucji w uczeniu*, najważniejszym pięcioliterowym słowem w zasobie słownikowym człowieka zaspokajającego ciekawość jest czasownik *pytaj*.

Nigdy nie obawiaj się pytać. Ponadto nie bój się pytać najlepszych specjalistów, jakich uda ci się znaleźć, nawet jeżeli nigdy przedtem ich nie spotkałeś<sup>42</sup>.

Eva Zoller — autorka książki *A dlaczego? Jak odpowiadać na trudne pytania dzieci* — zachęca dorosłych do podtrzymywania w dzieciach i w sobie dziecięcego głodu wiedzy:

„Zdumiewać się”, „wątpić”, „zgłębiać naturę rzeczy” — takich określeń używali wielcy filozofowie, kiedy chcieli wyjaśnić, czym się zajmują. Rodzice wiedzą z doświadczenia, że już najmłodsze dzieci chętnie oddają się wymienionym zajęciom filozoficznym — często z nieoczekiwaną gorliwością<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> Niezależnie od sposobu definiowania należy wystrzegać się dwóch popularnych błędów: 1) błędnego koła bezpośredniego, czyli objaśniania tego samego przez to samo; 2) błędu *ignotum per ignotum*, czyli objaśniania nieznanego przez nieznaną. Błąd *ignotum per ignotum* jest zawsze zrelatywizowany do zasobu pojęć, jakie zna odbiorca. Poprawna i akceptowalna z punktu widzenia specjalisty definicja akademicka jest nie do przyjęcia w podręczniku uczniowskim. Definicja powinna być dostosowana do możliwości percepcyjnych adresata. D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Wykłady ze stylistyki...*, s. 140.

<sup>41</sup> Por. *ibidem*, s. 141.

<sup>42</sup> G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu*. Poznań 2000, s. 153.

<sup>43</sup> E. Zoller: *A dlaczego? Jak odpowiadać na trudne pytania dzieci*. Tłum. E. Cieślik. Gdańsk 2009, s. 9.



Uwikłani w szkolny schemat edukacyjny, udzielamy wyuczonych, stereotypowych odpowiedzi, zapominając o przyzwoleniu na nieskrępowaną ciekawość i dociekliwość dziecka. W czasach szkolnych wpajano nam pogląd, że zawsze należy podać „prawidłową” odpowiedź. Utrudnia to otwarcie umysłu na szukanie lepszych rozwiązań, hamuje otwartość i świeżość badawczą. Od momentu przekroczenia szkoły dzieci uczą się udzielać odpowiedzi na pytania, na które odpowiedzi już istnieją. Jednocześnie są przekonywane o tym, że sukcesem jest nauczenie się od nauczyciela ograniczonej liczby odpowiedzi oraz prawidłowe podanie ich na sprawdzianach i egzaminach.

Taki układ pytań i (nie)znanych odpowiedzi obowiązuje w edukacji instytucjonalnej. Natomiast teksty popularnonaukowe skłaniają do poszukiwania odpowiedzi na pytania pozwalające zaspokoić autentyczną ciekawość, ponieważ w popularyzacji rezygnuje się z systematycznego i abstrakcyjnego wykładu, co odróżnia tekst popularnonaukowy od dydaktycznego. Teksty popularnonaukowe służą celom edukacyjnym, ale nie należą do kategorii tekstów dydaktycznych.

Granice tekstu wyznaczają zarazem granice przestrzeni operacyjnej, w której zachodzi uzgadnianie znaczeń różnych jednostek językowych użytych w tekście.

Przetwarzanie znaczeń w tej przestrzeni — zachodzące realnie w trakcie budowania i przekazywania wypowiedzi oraz jej odbioru i interpretacji — każe się tu odwołać **do mechanizmów pamięci**, które zdolne są przechowywać kolejno napływające informacje, umożliwiając odtwarzanie ich w miarę potrzeb w akcie przypomnienia<sup>44</sup>.

Teoria tekstu sięgnęła do wyników badań psychologii poznawczej, w której wyróżniono:

— pamięć krótkotrwałą (ang. *short-term memory*, w skrócie STM), która jest pierwszym etapem przetwarzania informacji,

pamięć sensoryczną traktuje się bowiem jako rodzaj biernego magazynu. Charakteryzuje się ona ograniczoną pojemnością i jest przemijająca, czyli czas jej trwania jest także ograniczony. Pojemność STM wynosi 7 + 2 jednostki [...], którymi mogą być dowolne elementy tworzące pewne całości, a więc zarówno litery, jak i słowa. Ten rodzaj pamięci określa się też czasem jako pamięć świeżą lub pierwotną<sup>45</sup>;

— pamięć długotrwałą (ang. *long-term memory*, w skrócie LTM), która przechowuje między innymi znajomość kodu językowego i wiedzę o świecie, stanowiąc

<sup>44</sup> T. Dobrzyńska: *Tekst i dyskurs we współpracy z pamięcią...*, s. 61.

<sup>45</sup> I. Kurcz: *Pamięć. Uczenie się. Język*. Warszawa 1995, s. 39.



trwały magazyn zakodowanych śladów pamięciowych [...] o nieograniczonej pojemności i czasie przechowywania. Kodowanie informacji polega na włączaniu ich do kategorii czy systemu kategorii istniejących już w umyśle podmiotu lub na tworzeniu nowych kategorii. [...] LTM określa się jako pamięć trwałą lub wtórną<sup>46</sup>.

Pamięć trwała (LTM) dzieli się na pamięć semantyczną i epizodyczną. Pamięć semantyczna to system naszej wiedzy pojęciowej; jest to ponadczasowa i pozaosobista wiedza ludzka o świecie. Pamięć epizodyczna to wiedza związana ze wspomnieniami i z przeżyciami osobistymi<sup>47</sup>. Wymagane przy nadaniu i odbiorze wypowiedzi kompetencja językowa i komunikacyjna oraz ogólna wiedza o świecie mieszczą się w obrębie pamięci trwałej (LTM); pamięć krótkotrwała (STM) nie jest wystarczającą podstawą do przeprowadzania działań zespalających tekst, zapewniających mu spójność i koherencję<sup>48</sup>.

Receptą na efektywne uczenie się<sup>49</sup> jest przestrzeganie następujących założeń:

Jeżeli najłatwiej uczysz się poprzez czytanie, wybierz materiał w formie książki, broszury lub artykułów. Jeśli jesteś wzrokowcem, postaraj się o kasetę wideo lub książkę z dużą liczbą kolorowych fotografii, rysunków i wykresów. Jeśli najlepiej przyswajasz to, co słyszysz, znajdź odpowiednie kasetę magnetofonowe i słuchaj ich w samochodzie<sup>50</sup>.

Spośród pięciu kanałów sensorycznych każdy z nas podświadomie preferuje jeden, czasami dwa, rzadziej — trzy. Zmysły smaku i zapachu sporadycznie uczestniczą w procesie nabywania wiedzy, ale są niezwykle istotne w procesie tworzenia żywych, plastycznych obrazów. Dominujący system przetwarzania danych ujawnia się także w najczęściej używanym słownictwie. Wzrokowcy mówią: *To mi wygląda na ciekawy pomysł*, słuchowcy — *Ten pomysł brzmi atrakcyjnie*, a kinestetycy — *Mam względem tego dobre odczucia*<sup>51</sup>.

Angażowanie zmysłów i uczenie się przez działanie — te zasady są doskonale znane autorom nowatorskich publikacji popularnonaukowych adresowanych

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>47</sup> Por. ibidem, s. 62—63.

<sup>48</sup> Por. T. Dobrzyńska: *Tekst i dyskurs we współpracy z pamięcią...*, s. 62.

<sup>49</sup> „Byłoby dobrze, gdybyśmy zrozumieli, że to, co błędnie uznaliśmy za »kanony wiedzy«, »przedmioty szkolne«, »dziedziny nauki« lub »dyscypliny akademickie«, to tak naprawdę nie rzeczowniki, lecz czasowniki. Nie coś, co cieszy się niezależnym bytem, lecz przedmioty ludzkiego działania”. J. Holt: *Zamiast edukacji...*, s. 41.

<sup>50</sup> G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu...*, s. 153.

<sup>51</sup> Por. M. Łukasiewicz: *Jak uczyć się dwa—trzy razy szybciej i umiejętnie sprzedawać swoją wiedzę*. Chorzów 2011, s. 46. Por. także książkę M. Taraszkiewicz: *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa 1999.

do młodego odbiorcy (przekonują o tym np. książki i czasopisma poświęcone anatomii, zawierające elementy ruchome, pozwalające manipulować trójwymiarowymi schematami, dotykać ich, składać je). Oni doskonale rozumieją i re-spektują uwarunkowania, o których piszą Gordon Dryden i Jeanette Vos:

Uczysz się gotować, gotując. Poznajesz tajniki tenisa, rozgrywając mecze. Jeśli bierzesz lekcje gry w golfa, to każdy profesjonalny trener każe ci od razu ćwiczyć. Kształcenie bowiem jest mało efektywne, jeśli oddziela się w nim teorię od praktyki. **Staraj się więc wykorzystywać podczas nauki więcej niż jeden zmysł** [podkr. — M.B.]<sup>52</sup>.

W parze z wielozmysłowym oddziaływaniem ustawiają się preferowane style uczenia się:

Niemal każda dorosła osoba, która osiągała dobre wyniki w szkole lub na studiach, ma utarte przekonanie na temat najlepszego systemu edukacji. Na ogół jest to, oczywiście, ten system, w którym odnosiła sukcesy. Jeśli ktoś chwali „dobrą szkołę”, zapewne okaże się, iż jest to szkoła odpowiadająca **stylowi uczenia się** [podkr. — M.B.] tej osoby<sup>53</sup>.

### Grafizacja i ikonizacja

Opis słowny nie może w pełni zastąpić rysunku, gdyż słowo [...] nie zawsze wywołuje właściwe wyobrażenie, może go wcale nie wywołać, jeśli brak go w wyobraźni odbiorcy<sup>54</sup>.

Jan Grzenia, powołując się na publikację Mike’a Sandbothe’a *Transwersalne światy medialne. Filozoficzne rozważania o Internecie*, zauważył, że dotychczasowy system medialny sugerował ściśle rozgraniczenie między różnymi rodzajami znaków (media audiowizualne i media druku były w tym systemie wyraźnie oddzielone). Pojawienie się zjawiska hipertekstu („hipertekstowej plecionki znaków w Word Wide Web” — określenie Sandbothe’a) wpływa na takie tendencje transformacji semiotycznej, jak: upiśmiennienie mowy, oralizacja pisma, ikonizacja pisma oraz upiśmiennienie obrazu<sup>55</sup>.

<sup>52</sup> G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu...*, s. 163.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 209.

<sup>54</sup> S. Gajda: *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa—Wrocław 1982, s. 105—106.

<sup>55</sup> J. Grzenia: *O grafizacji pisma*. W: *Spotkanie...*, s. 139—140. Tendencje, które wymienia Grzenia, opisał M. Sandbothe: *Transwersalne światy medialne. Filozoficzne rozważania o Internecie*. Przeł. K. Krzemieniowa. W: *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*. Wybór, wstęp, oprac. A. Gwóźdź. Kraków 2001, s. 205—231.

Trzecim elementem w sieci zależności: mowa (wraz z subkodem prozodycznym oraz kontekstem) i pismo, jest obraz. W związku z tym Sandbothe mówi o ikonizacji pisma oraz upiśmiennieniu obrazu<sup>56</sup>.

Temat artykułu obliuguje do przyjrzenia się między innymi dwóm terminom: „ikonizacja pisma” i „grafizacja pisma”. Termin pierwszy („ikonizacja”) Sandbothe rozumie jako ‘umieszczanie przez autora w tekście pisany elementów graficznych niebędących znakami pisma’; termin drugi („grafizacja”) definiuje jako ‘występowanie w tekście pisany lub jego otoczeniu elementów graficznych’. W tym ujęciu termin „grafizacja” jest terminem szerszym, ponieważ obejmuje też elementy, o których nie zawsze decyduje autor lub których zaistnienia autor nawet nie zakładał (krój czcionki w druku, wielkość interlinii, charakter pisma w piśmie odręcznym)<sup>57</sup>.

Jan Grzenia wyróżnia dwa sposoby klasyfikowania elementów graficznych: 1) elementy autorskie i nieautorskie (zwykle redakcyjne); 2) elementy związane z pismem oraz pismu towarzyszące (zwłaszcza ramy tekstowe). W pierwszym rozróżnieniu przeważają elementy nieautorskie, czyli składniki dodane w redakcjach wydawnictw i czasopism na etapie opracowywania tekstu i przygotowywania publikacji do druku (np.: typ czcionki, jej krój, układ tekstu na stronie, forma akapitu<sup>58</sup> — chodzi między innymi o interlinię, wcięcie pierwszego wiersza, dodatkowe odstępy międzyakapitowe; wybór formatu książki czy kolumny — pozostające w gestii redaktora<sup>59</sup>). Założenie formy typograficznej może towarzyszyć powstawaniu tekstu, a więc wpływać na jego strukturę i treść, oznaczając wybór ramy tekstowej<sup>60</sup>.

W drugiej klasyfikacji elementów graficznych Grzenia wyróżnia zjawiska graficzne:

- towarzyszące pismu (typy czcionek, ich kroje, style, np. kursywa, wersalik, kolor znaków);
- stanowiące otoczenie znaków (tło, ramki, grafiki towarzyszące pismu i inne).

W grupie drugiej zwraca uwagę na ramy komunikacyjne, w tym — tekstowe (chodzi tu o ramy w rozumieniu dosłownym i przenośnym):

Multimedialne środki przekazu treści sprawiają bowiem, że tekst istotnie pojawia się w otoczeniu, które nazywamy ramą (jest to zresztą właściwość

<sup>56</sup> Por. J. Grzenia: *O grafizacji pisma...*, s. 140.

<sup>57</sup> Por. *ibidem*, s. 140—141.

<sup>58</sup> Autorzy wiedzą, że wielkość i segmentacja akapitu (np. wyliczenia poprawiające czytelność tekstu) powinny być podporządkowane możliwościom percepcyjnym odbiorców.

<sup>59</sup> Proces redagowania i opracowywania typograficznego tekstu, oddzielony dotąd od procesu tworzenia, staje się jego częścią. Redaktorzy naukowcy prac zbiorowych odnotowują typograficzne zróżnicowanie tekstów poszczególnych autorów mimo czysto poznawczej funkcji tychże tekstów. Por. *ibidem*, s. 142.

<sup>60</sup> Por. *ibidem*, s. 141—142.

wszelkich tekstów pisanych). Można więc mówić o unaocznieniu ramy komunikacyjnej, co sprawia, że wyrazistość pisanych gatunków tekstu zwiększa się w stosunku do mówionych, szczególnie w komunikacji elektronicznej<sup>61</sup>.

Jakie są przyczyny postępującej grafizacji pisma? Jednym z głównych uwarunkowań tego zjawiska jest — zdaniem J. Grzeni — skomputeryzowanie wynikające z upowszechnienia się narzędzi, umożliwiających graficzne opracowywanie tekstu (programy komputerowe pozwalają kontrolować wizualną stronę przekazu). Jako drugi czynnik badacz podaje obustronną zależność języka i technologii (zarówno język zmienia się pod wpływem technologii, jak i technologia — pod wpływem języka). Zauważa także, że elementy graficzne związane są ściśle z formą komunikatu pisanego, są pragmatycznymi składnikami aktu mowy. Pragmatyka komunikacji pisanej rozwija się zarówno w związku z upowszechnieniem się komputerowych narzędzi do przetwarzania tekstu, jak i za sprawą pogłębiającej się piśmienności. W związku z tym procesem nadawca musi opanować narzędzia służące do tworzenia i opracowywania tekstów, natomiast odbiorca musi ćwiczyć umiejętność interpretowania graficznych komponentów aktu komunikacji. Przytoczony wywód pozwala wysunąć jednoznaczny wniosek — we współczesnym świecie konieczne staje się osiągnięcie odpowiedniego stopnia kompetencji komunikacyjnej typu elektronicznego<sup>62</sup>.

Ikoniczność to podobieństwo formy i treści. Przedmiotem poszukiwań organizowanych co dwa lata (od 1999 roku) spotkań badaczy zjawiska ikoniczności pozostały lub stały się: 1) różne przejawy podobieństwa między formą i treścią; 2) strategie wizualne w powieści; 3) związki poezji z malarstwem czy muzyką.

Przejawy ikoniczności odnaleźć można we wszystkich formach językowej komunikacji — od potocznego dyskursu po literaturę piękną i poezję. Ikoniczność jest motywowana semantycznie i objawia się na wszystkich poziomach struktury języka — w fonologii, w morfologii i w składni; efekty jej działania widoczne są nie tylko w zwykłej codziennej komunikacji, ale także w tym najbardziej świadomym i najbardziej wyrafinowanym sposobie używania języka, jakim jest literatura, a w szczególności poezja. Tu także przejawy ikoniczności widać wszędzie; w prozodii, w sposobie używania rymu, w podziale wiersza na strofy, w strukturze narracyjnej tekstu, czy wreszcie w jego graficznym układzie<sup>63</sup>.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 143—144.

<sup>62</sup> Por. ibidem, s. 143.

<sup>63</sup> E. Tabakowska: *Ikoniczność znaku...*, s. 8.

Symposium krakowskie (2005), którego pokłosiem jest książka: *Ikoniczność znaku. Słowo — przedmiot — obraz — gest*<sup>64</sup>, zgromadziło zarówno językoznawców, literaturoznawców, jak i artystów, projektantów, specjalistów od reklamy, a także badaczy rozmaitych form komunikacji niewerbalnej. Krakowskie sympozjum poświęcone ikoniczności zaowocowało kilkoma wartymi przytoczenia tezami, które rozwijali wybrani uczestnicy. Zdaniem Agaty Hołbut, „obraz językowy” (czyli nazwa przedmiotu będąca zarazem jego zwięzłym opisem) i „obraz wizualny” (czyli rzeczywisty wygląd przedmiotu) są do siebie na różne sposoby podobne; autorka omawia zjawisko ikoniczności na podstawie analizy nazw, jakie twórcy designu nadają projektowanym przez siebie przedmiotom. Według Tomasza Piekota, badacza publikacji prasowych, zestawienie tekstu i ilustracji składa się na przekaz o „podwójnej konceptualizacji”: w wyniku pierwszej — powstaje tekst, w wyniku drugiej — obraz; „wizualizacja” tekstu w postaci ilustracji może wykazywać różny stopień podobieństwa do tego tekstu — od prostego odwzorowania treści po jej symboliczne (metaforyczne) rozszerzenie<sup>65</sup>.

Olga Fischer w artykule *Dowody na ikoniczność w języku* skoncentrowała uwagę na „ikoniczności diagramatycznej” (ikoniczność diagramatyczna zawsze dotyczy mnogości znaków), która odgrywa o wiele ważniejszą rolę w języku niż „ikoniczność obrazowa”.

W wypadku „ikoniczności obrazowej” istnieje bezpośrednio audytywne bądź kinetyczne połączenie (bądź wizualne połączenie w językach znakovych i pisanych) pomiędzy znakiem i jego desygnatem [...]. Natomiast w wypadku ikoniczności diagramatycznej nie istnieje bezpośrednio połączenie między znakiem i jego desygnatem; to raczej struktura znaku lub zestawienie znaków na poziomie językowym przypomina sposób, w jaki owe desygnaty są uporządkowane w „świecie rzeczywistym”, czyli zgodnie z naszą percepcją świata<sup>66</sup>.

Pisząc o ikoniczności w kontekście akwizycji języka, Olga Fischer zauważyła:

Dzieci naśladują znaki pochodzące od dorosłych i od rówieśników, a także od zwierząt i urządzeń mechanicznych. Ta imitacja zaczyna się ikonicznie: dzieci słyszą dźwięk i kopiuje go. Dostrzegają także połączenie między dźwiękiem i rzeczą, która ów dźwięk wytwarza. Ten dźwięk może być

<sup>64</sup> *Ikoniczność znaku. Słowo — przedmiot — obraz — gest...*

<sup>65</sup> Pozostałe tezy zostały sformułowane przez: Olę Fischer, Marcina Klęga, Annę Chudzik, Zenona Fajfiera. Ibidem, s. 10—12.

<sup>66</sup> O. Fischer: *Dowody na ikoniczność w języku*. W: *Ikoniczność znaku. Słowo — przedmiot — obraz — gest...*, s. 20.

następnie odtwarzany przy użyciu środków ikonicznych lub indeksowych, gdy dziecko zauważy podobną rzecz, nawet jeśli pojawi się ona bez tego dźwięku. Na dalszym etapie rozwoju dźwięk może zastąpić samą rzecz, tym samym tworząc znak onomatopeiczny<sup>67</sup>.

Obecność ikoniczności zaznacza się zdecydowanie silniej w językach znakowych niż w językach mówionych. Badaczka podaje trzy możliwe uzasadnienia tego zjawiska: 1) wszystkie przedmioty konkretne mają kształt, ale zazwyczaj nie dźwięk; 2) system percepcji wizualnej normalnie rozwijającego się człowieka jest o wiele bardziej rozwinięty niż system słuchu, dotyku i zapachu (w istocie wzrok funkcjonuje kosztem tych innych systemów); 3) jest kilka dowodów na to, że zdolność językowa rozwinęła się ze wzrokowego procesualnego systemu informacji<sup>68</sup>.

W artykułach popularnonaukowych przeznaczonych dla kilkulatków dominują znaki ikoniczne o niskim stopniu konwencjonalności i dużym podobieństwie do przedstawianej rzeczywistości (np. fotografie lub rysunki). Natomiast w artykułach przeznaczonych dla nastoletnich odbiorców oprócz fotografii stosowane są również znaki ikoniczne abstrakcyjne. Stanisław Gajda do tego typu znaków zalicza między innymi rysunek techniczny, o którym pisze:

ma aspekt obrazowy (wygląd obiektu) i pojęciowy (kategoria w systemie wiedzy technicznej). Tego podwójnego aspektu nie posiada słowo, które jest związane tylko z pojęciem<sup>69</sup>.

Do znaków ikonicznych abstrakcyjnych należą również wykresy, mapy, diagramy i schematy. Składają się one z pewnych konwencjonalnych elementów, których odbiór wymaga znajomości zastosowanego kodu<sup>70</sup>.

Zdaniem Elżbiety Tabakowskiej, u podstaw wszystkich powiązań (słów z przedmiotami, przedmiotów z wyobrażeniami przedmiotów, wyobrażeń z obrazami, obrazów z pojęciami, pojęć ze słowami, dźwięków i kształtów z pojęciami i obrazami, gestów z pojęciami, obrazów i wyobrażeń z gestami...) leży podobieństwo — fundament ikoniczności<sup>71</sup>.

### Globalność kontra linearność

Pomysł na tworzenie nowatorskich publikacji popularnonaukowych zasadza się na kombinacji starych i znanych elementów.

<sup>67</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>68</sup> Por. ibidem, s. 31—32.

<sup>69</sup> S. Gajda: *Podstawy badań stylistycznych...*, s. 104—105.

<sup>70</sup> J. Smół: *Popularyzacja wiedzy naukowej...*, s. 197.

<sup>71</sup> Por. E. Tabakowska: *Ikoniczność znaku...*, s. 13.

Nie ma nowych elementów, istnieją tylko nowe kombinacje. [...] Ponieważ każdy pomysł jest nowym zestawieniem istniejących już elementów, najlepszymi wynalazcami są osoby stale zaabsorbowane nowymi kombinacjami<sup>72</sup>.

Skoro każdy pomysł jest nową kombinacją starych elementów, należy tworzyć różne kombinacje. W tym miejscu, powołując się na *Miękkie ostrze...* Paula Levinsona, można przywołać zasadę, która przesądza o (prze)trwaniu mediów (w tym mediów tradycyjnych, a do takich z pewnością zaliczają się książki i czasopisma):

technologia informacyjna przetrwa w takim stopniu, w jakim lepiej od swoich rywalek potrafi zaspokoić ludzkie potrzeby<sup>73</sup>.

Teksty popularnonaukowe wyróżnia symultaniczność przekazu, czyli jednoczesna obecność wielu sekwencji znaczeniowych, co odpowiada jednoczesności myśli i skojarzeń. Zestaw tekstów popularnonaukowych, będących katalogiem faktów, przypomina konstrukcję otwartą (zawsze można znaleźć odwołanie do treści zawartych w kolejnych rozdziałach lub podrozdziałach). Połączenia pomiędzy autonomicznymi fragmentami funkcjonują na zasadzie skojarzeń albo podpowiedzianych przez twórców tekstów, albo uzasadnionych indywidualnymi preferencjami badawczymi odbiorcy. Takie ukształtowanie nowatorskich publikacji popularnonaukowych przypomina strukturę hipertekstową.

Odsyłacze w tradycyjnych publikacjach (wzorowane na podświetleniach słów i fraz stosowanych w hipertekstach<sup>74</sup>) nie zwiększają zasobu informacji dostępnej czytelnikowi wydrukowanego artykułu, ale ułatwiają dotarcie do pożądanej informacji i skracają czas potrzebny na jej wyszukanie (redukcji ulega np. czas zagłądania do bibliografii zamieszczonej na końcu).

Dla czytelnika tekstu, w który włączono odsyłacze, marginalia, ramki z tekstami, rysunki i schematy, ilustracje i wiele innych rozwiązań inspirowanych budową hipertekstu, skojarzenia przestają mieć charakter ideacyjny. Struktura odsyłaczy (a nie tradycyjnych przypisów) umożliwia szybkie przeskakiwanie od jednej do drugiej informacji, od jednej do kolejnej strony pozornie jeszcze „płaskiego” tekstu, który zaczyna prowadzić dialog strona ze stroną.

Wydaje się też, że autorzy publikacji popularnonaukowych wyciągnęli wnioski z nieskutecznych, skostniałych sposobów uczenia się, tak opisanych przez Drydena i Vos:

<sup>72</sup> G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu...*, s. 185.

<sup>73</sup> P. Levinson: *Miękkie ostrze...*, s. 306.

<sup>74</sup> W bardziej ambitnej wersji hipertekstu słowa mają połączenia z zewnętrznymi dokumentami; każde aktywne słowo bądź fraza może mieć dziesiątki lub setki możliwych dalszych połączeń. Ibidem, s. 234—240.



W tej chwili dziesiątki tysięcy uczniów i studentów na całym świecie sporządza notatki. Zapisują słowa linia za linią, a w niektórych językach kolumna za kolumną. Jednak mózg wcale nie pracuje w taki sposób i nie przechowuje informacji w schludnych rządkach lub kolumnach<sup>75</sup>.

Popularyzatorzy nauki odchodzą od liniowego sposobu notowania na rzecz obrazów i minitekstów powiązanych siecią skojarzeń. Mapy skojarzeń pozwalają łączyć informacje w nowy sposób, na innych gałęziach lub w inne grupy, a nie tylko wymieniać je w postaci jednopoziomowych linii<sup>76</sup>. Oto podstawowe zasady konstruowania map skojarzeń:

1. Wyobraź sobie, że twoje komórki mózgowe są drzewkami, z których każde gromadzi na swych gałązkach pokrewne informacje.
2. Na kartce papieru spróbuj rozplanować główne zagadnienia dowolnego tematu w taki sposób, by utworzyły formę podobną do takiego drzewka.
3. Zaczynij od głównego zagadnienia — najlepiej oznacz je symbolem na środku strony, a następnie narysuj odchodzące od niego gałązki.
4. Najlepiej zapisuj jedno słowo lub symbol na oznaczenie każdego punktu, który chcesz zapamiętać — jeden główny temat na każdej gałęzi.
5. Umieszczaj pokrewne zagadnienia na tej samej głównej gałęzi w postaci wyrastających z niej gałązek bocznych.
6. Stosuj różne kolory na oznaczenie pokrewnych zagadnień.
7. Używaj jak najwięcej rysunków i symboli.
8. Po wpisaniu wszystkich zagadnień na daną gałąź oddziel ją od innych kolorową obwódką.
9. Regularnie uzupełniaj każdą mapę<sup>77</sup>.

Analiza publikacji adresowanych do dzieci potwierdza odchodzenie od „płaskich”, liniowych tekstów. W miejsce zanegowanych rozwiązań proponowane są teksty, których kompozycja i stylistyka inspirowane są wynikami badań psychologicznych i pedagogicznych oraz rozwiązaniami proponowanymi i stosowanymi w nowych mediach. Przekonuje o tym seria encyklopedii pod wspólnym tytułem *Wow! Ilustrowana encyklopedia Ziemi* (ostatni wyraz zastępowany jest w kolejnych tomach, zgodnie z podejmowaną tematyką leksemami: *kosmos, zwierzęta, ludzkie ciało*). Charakterystyka tych publikacji mieści się w syntetycznych opisach reklamowych.

*Wow! Ilustrowana encyklopedia Ziemi* — encyklopedia inna niż wszystkie! WOW! Tu jest pełno niezwykłych rzeczy. Od potężnych meteorytów po niesamowite jaskinie i rafy koralowe. Wszystko przedstawiono w nie-

<sup>75</sup> G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu...*, s. 165.

<sup>76</sup> Por. *ibidem*.

<sup>77</sup> Por. *ibidem*, s. 165—167.

spotykany dotąd sposób, łączący zalety przeglądarki internetowej, wizyty w muzeum i podróży<sup>78</sup>.

*Wow! Ilustrowana encyklopedia kosmosu* — encyklopedia inna niż wszystkie! WOW! Tu jest pełno niezwykłych rzeczy. Od przeogromnych galaktyk po niezwykle planetoidy, a wszystko to przedstawiono w niespotykany dotąd sposób, łączący zalety przeglądarki internetowej, wizyty w planetarium i kosmicznych podróży<sup>79</sup>.

*Wow! Ilustrowana encyklopedia zwierząt* — encyklopedia inna niż wszystkie! WOW! Tu jest mnóstwo niezwykłych rzeczy. Od cudacznych skorupiaków po niesamowite pajęczaki, od kamuflażu po współzawodnictwo. Wszystko przedstawiono w niespotykany dotąd sposób, łączący zalety przeglądarki internetowej, wizyty w muzeum przyrodniczym i w największym zoo na świecie<sup>80</sup>.

*Wow! Ilustrowana encyklopedia ludzkiego ciała* — encyklopedia inna niż wszystkie! WOW! Tu jest pełno niezwykłych rzeczy. Od czułych zmysłów i pełniących niezwykle funkcje układów po wspaniałe mięśnie. Wszystko to przedstawiono w niespotykany dotąd sposób, łączący zalety przeglądarki internetowej, wizyty w muzeum i podróży po żywym organizmie<sup>81</sup>.

Autorzy i redaktorzy, poszukując czynników decydujących o sukcesie publikacji popularnonaukowych, zapewne za jeden z nich mogą uznać zasadę obecną w edukacji:

ludzie najlepiej przyswajają wiedzę, kiedy mają prawdziwy zapał do nauki, a uczą się najszybciej, wykorzystując wszystkie zmysły<sup>82</sup>.

Nowatorski sposób konstruowania publikacji popularnonaukowych skierowanych do dziecka skorelowany jest z zaleceniami edukacyjnymi dotyczącymi budowania map skojarzeń, będących odpowiedzią na potrzeby percepcyjne mózgu. Mózg bowiem prowadzi informacje w podobnych do drzewek dendrytach, korzystając z wzorców i ze skojarzeń. W rezultacie uczymy się tym łatwiej i tym szybciej, im lepiej dostosujemy metody nauki (w tym niebagatelną rolę

---

<sup>78</sup> J. Woodward: *Wow! Ilustrowana encyklopedia Ziemi*. Tłum. H. Turczyn-Zalewska. Warszawa 2010.

<sup>79</sup> C. Stott: *Wow! Ilustrowana encyklopedia kosmosu*. Tłum. H. Turczyn-Zalewska. Warszawa 2010.

<sup>80</sup> R. Walker: *Wow! Ilustrowana encyklopedia zwierząt*. Tłum. H. Turczyn-Zalewska. Konsultacja K. Bryan. Warszawa 2010.

<sup>81</sup> R. Walker: *Wow! Ilustrowana encyklopedia ludzkiego ciała*. Tłum. H. Turczyn-Zalewska. Warszawa 2011.

<sup>82</sup> G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu...*, s. 155.

odgrywa dobór publikacji naukowych) do metod zapamiętywania stosowanych przez mózg<sup>83</sup>.

Linearność jest nieskuteczna, nieatrakcyjna, niezgodna z przebiegiem procesu uczenia się (co potwierdzają wyniki badań psychologicznych). Jej przeciwieństwem staje się globalność w znaczeniu ‘swoim zakresem obejmuje całość jakichś zagadnień lub elementów’<sup>84</sup> i symultaniczność w znaczeniu ‘sposób jednoczesnego przedstawiania różnych zdarzeń lub obrazów w powieści, teatrze lub filmie’<sup>85</sup> oraz jednoczesne ujmowanie treści w publikacjach popularnonaukowych za pośrednictwem przynajmniej dwóch kodów — werbalnego i ikonicznego.

Od czytania linearnego do symultanicznego oglądu wielokodowego tekstu — taką ewolucję przeszła książka. Co dalej? Zdaniem Levinsona, jeżeli książka (tak jak czasopismo) nie znajdzie dla siebie niszy we współczesnym świecie przesyconym informacjami, to zostanie zastąpiona kolejnymi nośnikami informacji. Jak pisze Levinson,

książka jako środek służący wygodnemu czytaniu, podobnie jak papier, na którym łatwo można potwierdzić autentyczność, nie mają mocnej pozycji w konkurencji z mediami cyfrowymi. Przewaga starszych mediów wynika głównie z tego, że media cyfrowe są we wczesnej fazie rozwoju, nie zaś z immanentnych cech czy ograniczeń tych ostatnich<sup>86</sup>.

Kiedy już jednak na dobre pożegnamy się z papierem, zabierzemy z sobą to, co na papierze było dla nas najcenniejsze, co zawsze było i pozostało racją jego istnienia: tekst<sup>87</sup>.

<sup>83</sup> Por. *ibidem*, s. 165.

<sup>84</sup> *Inny słownik języka polskiego* — T. 1. Red. M. Bańko. Warszawa 2000, s. 447 — podaje przytoczoną definicję dla przymiotnika *globalny*.

<sup>85</sup> *Inny słownik języka polskiego*. T. 2..., s. 728.

<sup>86</sup> P. Levinson: *Miękkie ostrze...*, s. 310.

<sup>87</sup> *Ibidem*, s. 311.

Малгожата Бортличек

ОБРАЗ И СЛОВО — О НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ СТИЛЕ В ПУБЛИКАЦИЯХ,  
ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Резюме

Статья *Образ и слово — о научно-популярном стиле в публикациях, предназначенных для детей* является попыткой поиска стилистических тенденций в книгах и журналах, адресованных маленькому читателю. Главная черта научно-популярных текстов — многокодовость, то есть присутствие, с одной стороны, иллюстративного материала, фотографий, рисунков, графиков (явление иконизации и графизации журнального текста), а с другой стороны, — стилистика высказывания, близкая жизненному опыту читателя (например, общая лексика, обиходная стилизация, следование формальным и семантическим показателям связности текста, увлекательное введение научной терминологии). Многокодовая научно-популярная книга требует глобального и синхронного восприятия.

Małgorzata Bortliczek

IMAGE AND WORD — ON THE POPULAR SCIENCE STYLE  
IN CHILDREN PUBLICATIONS

Summary

The article is an attempt to delineate stylistic tendencies in books and magazines addressed to young audience. The main feature of popular science texts is the abundance of codes — on the one hand, the presence of illustrations, photos, drawings, and charts (the phenomena of iconization and graphization of writing), on the other — the style of expression referring the audience's experience (e.g. common inflection vocabulary, colloquial stylization, abiding by formal and semantic principles of coherence, non-invasive introduction of scientific terms). A multicode popular science book requires the ability of global, simultaneous reception.

Urszula KOPEĆ  
Karolina MAZUR

## O tytułach opowiadań uczniowskich

Tematem naszych rozważań będzie tytuł, który jest rozumiany jako część całości tekstu, czyli nagłówek, inaczej — pierwsza część tekstu, a w odniesieniu do przeprowadzonych przez nas badań — nazwa opowiadania uczniowskiego<sup>1</sup>.

Tytuł ma wartość prognostyczną, a więc wywołuje określone oczekiwania czytelnika wobec tekstu. Ponadto nadaje mu indywidualne cechy oraz pewną autonomię, co pozwala identyfikować go w procesach komunikacji społecznej i w procesach przetwarzania tekstów, pełni zatem identyczną funkcję jak nazwa własna, ideonim — funkcję nominatywną. Prawie zawsze nagłówek informuje o tym, o czym będzie dany tekst, czyli o treści tekstu, a więc realizuje także funkcję streszczającą. Dodatkową funkcją tytułu jest pozyskiwanie uwagi odbiorcy, zachęcanie do lektury, czego dowodem są różnego rodzaju gry językowe<sup>2</sup>.

Badacze tekstów zazwyczaj interesują się tekstami właściwymi: wyznacznikami ich spójności (kohezją, koherencją), a ponadto zagadnieniem intertekstualności, intencjonalności itp. Tytuł, będący inicjalnym segmentem tekstu, wprawdzie dostrzegają, ale rzadko zajmują się nim badawczo. Tymczasem to właśnie tytuł jest tym pierwszym spojrzeniem na tekst, które może zatrzymać uwagę odbiorcy, zachęcić lub zniechęcić go do zapoznania się z całością, jest też pierwszą informacją o treści tekstu, jego charakterze. Banalne tytuły powieści, opowiadań lub innych tekstów zniechęcają czytelnika, podczas gdy tytuły oryginalne przyczyniają się do tego, że chcemy przeczytać cały tekst<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Badaniom sondażowym poddano 132 opowiadania uczniów klasy VI z trzech szkół — miejskiej (Rzeszów) i dwóch wiejskich (Świętoniowa, Wierzbna) z województwa podkarpackiego.

<sup>2</sup> Zobacz m.in.: W. Pisarek: *Tytuł utworu swoistą nazwą własną*. W: *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań. Tekstologia. Część druga*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska. Lublin 2004, s. 55—71; J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska: *Tekstologia*. Warszawa 2009, s. 212—213.

<sup>3</sup> Z. Wawrzyniak: *Tytuł a tekst*. W: *Składnia, stylistyka, struktura tekstu*. Red. M. Krauz, K. Ożóg. Rzeszów 2002, s. 85—86.

Tytuł zatem przede wszystkim prezentuje tekst, jego treść (np. wprowadza w podjętą problematykę, niekiedy wyznacza zakres wypowiedzi, wprowadza istotne z punktu widzenia podjętego tematu słowa kluczowe), nadaje dziełu indywidualny charakter, bez niego nierzadko trudno byłoby go wskazać. Tytuł może pełnić swoistą funkcję ze względu na treść dzieła, ale pozostaje zawsze w związku z utworem.

Celem przeprowadzonych w klasie VI badań diagnostycznych było ustalenie, czy, a jeśli tak, to jakie tytuły nadają uczniowie swoim opowiadaniom. Zadanie uczniów polegało na wykonaniu polecenia:

Podkreśl wybrany przez siebie temat i rozwiń go w formie opowiadania z dialogiem<sup>4</sup>:

1. *Wizyta u dentysty*, 2. *Dzień, którego nie zapomnę*.

Analiza tytułów wypracowań uczniowskich dowiodła, iż prawie połowa respondentów nie wykazała się inwencją twórczą i tytuł swojego opowiadania zaczerpnęła z treści polecenia, które miała wykonać. 31 osób bowiem zatytułowało swoje opowiadanie *Wizyta u dentysty*, a 7 uczniów — *Dzień, którego nie zapomnę*.

Analizę tytułów opowiadań szóstoklasistów warto rozpocząć od sekwencyjnego pogrupowania tytułów — od tych, którymi uczniowie najczęściej opatrywali teksty opowiadań, do tych jednostkowych. Lista frekwencyjna tytułów uczniowskich tekstów przedstawia się następująco:

*Wizyta u dentysty* (31)<sup>5</sup>, *Dzień, którego nie zapomnę* (7), *Ból zęba* (2), *Dentysta* (2), *Nieuchronna wizyta* (2), *Niezapomniana przygoda* (2), *Niezapomniana wizyta* (2), *Niezapomniany dzień* (2), *Pamiętny dzień* (2), *Wyjazd do dentysty* (2), *Ale się boję!* (1), *Bołący ząb* (1), *Chory ząb* (1), *Dentysta to koszmar* (1), *Dziwny sen* (1), *Dziwny dzień* (1), *Kolonia* (1), *Magia znieczulenia* (1), *Małe pieski* (1), *Mecz i piękna bramka* (1), *Moje najlepsze wakacje* (1), *Mój kochany Tofik* (1), *Muzeum* (1), *Najlepsza wycieczka pod słońcem* (1), *Niesamowita zabawa* (1), *Niespodzianka* (1), *Niezapomniane przeżycie* (1), *Pierwsza wizyta u dentysty* (1), *Polowanie na lisa* (1), *Przygoda u dentysty* (1), *Przygoda z dentystą* (1), *Spacer z Nerem i Izabelą* (1), *Nawiedzane bloki* (1), *U dentysty* (1), *W gabinecie dentystycznym* (1), *Wizyta* (1), *Wizyta u taty* (1), *Wycieczka do Afryki* (1), *Wycieczka na wykopalska* (1), *Wyjazd nad morze* (1), *Wyrywanie zęba* (1).

<sup>4</sup> Warto w tym miejscu zaznaczyć, że już Zygmunt Saloni przypominał o konieczności uświadamiania uczniom, iż tytuł wypracowania nie jest równoznaczny z tematem, i zachęcał do nadawania tytułów wypracowaniom. Por. Z. Saloni: *Jak pisać wypracowania*. Warszawa 1988, s. 76—89.

<sup>5</sup> Cyfra w nawiasie oznacza liczbę osób, które w ten sposób zatytułowały opowiadanie.

Ze 132 uczniowskich wypracowań, które przeanalizowano, 65 tekstów miało nagłówki. Pozostali respondenci (67 osób) nie zatytułowali swoich opowiadań, co najprawdopodobniej wynikało z braku wiedzy uczniów o tym, że każde opowiadanie winno mieć taki inicjalny segment.

Warto zauważyć, iż tytuły uczniowskich opowiadań są krótkie: jednowyrazowe, dwuwyrazowe lub trzywyrazowe. Najkrótsze tytuły to między innymi *Wizyta* oraz *Kolonia*. Nagłówek *Wizyta* zapowiada opowiadanie o wizycie u dentysty, *Kolonia* zaś — opowiadanie o pobycie na kolonii nad morzem. Oba tytuły są bardzo krótkie, proste (jednoskładnikowe), ogólnikowe, odbiorca nie wie zatem, czego będą dotyczyć poprzedzone tymi nagłówkami opowiadania.

Tytuły dwuwyrazowe, np.: *Chory ząb*, *Bolący ząb*, *Ból zęba*, *Wyrywanie zęba*, składają się z wyrazu określanego i określającego — w tej funkcji występują przymiotnik, imiesłów przymiotnikowy oraz rzeczownik w dopełniaczu. Warto zauważyć, że wypracowania uczniowie opatrywali tytułami dwuwyrazowymi z przymiotnikowym komponentem *dziwny*, np.: *Dziwny sen* i *Dziwny dzień*. Określenie *dziwny* oznacza tyle, co charakteryzujący się czymś niezrozumiałym, zagadkowym, osobliwym<sup>6</sup>. Możemy zatem przypuszczać, że treść opowiadań dotyczy jakichś zaskakujących, niecodziennych wydarzeń. Tego typu tytuły na pewno przyciągają uwagę czytelnika, mogą go zaintrygować, zaciekawić. Spośród badanych 2 osoby zatytułowały swoje opowiadania *Pamiętny dzień*, czyli taki, którego nie da się zapomnieć. Oba opowiadania dotyczyły niezapomnianych wakacji, podczas których bohaterowie przeżywali bardzo ciekawe przygody.

Z kolei tytuły *Nawiedzane bloki* i *Magia znieczulenia* nie informują wprost, co będzie tematem opowiadań. Są intrygujące i tajemnicze, po części literackie. Autor opowiadania *Nawiedzane bloki* przywołuje legendę, mówiącą o starych blokach nawiedzanych o północy przez ducha bezgłowej zakonnicy, oraz opowiada o wyprawie z kolegami do tychże bloków. Celem opisanej wyprawy nocnej była chęć przekonania się, czy legenda mówi prawdę.

*Magia znieczulenia* to tytuł, który — w kontekście tematu wypracowania — zapowiada jakąś niezwykłą sytuację: magiczną moc znieczulenia leczonego zęba. Magia kojarzy się z wrózkami, czarodziejami, z czymś, co wydawać by się mogło nierealne. Tak też jest i w opowiadaniu opatrzonym tym tytułem. Jego bohaterem jest chłopiec, który panicznie bał się dentysty, a po otrzymaniu znieczulenia i wyrwaniu zęba szczęśliwy wykrzyczał na głos: *To jest magia znieczulenia!*

Przykłady tytułów kilkuwyrazowych, których komponentem są najczęściej wyrażenia przymikowe, to: *Polowanie na lisa*, *Wycieczka do Afryki*, *Wycieczka na wykopaliska*, *W gabinecie dentystycznym*, *Wizyta u taty*, *Wyjazd do denty-*

<sup>6</sup> Por. *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 1. Red. nauk. B. Dunaj. Warszawa 2001, s. 224.



sty, *Wyjazd nad morze*. Uczniowie wskazują w nich na miejsce opisywanych wydarzeń, czyli: morze, wykopaliska, gabinet dentystyczny, Afrykę, a czasem na cel.

Wiele uczniowskich opowiadań ma tytuły, które przybrały formę oznajmienia, wyrażonego rzeczownikiem w mianowniku, np.: *Dentysta, Muzeum, Kolonia*. Tytuły te eksponują głównego bohatera, miejsce, zdarzenie albo motyw opowiadania. Bardzo często w tytułach opowiadań występują rzeczowniki z przymiotnikiem, np. *Chory ząb, Małe pieski, Niesamowita zabawa, Dziwny dzień, Mecz i piękna bramka*. Tego rodzaju tytuły wnoszą o wiele więcej informacji na temat zasadniczego wątku opowiadania aniżeli te jednowyrazowe.

Do najliczniej występujących tytułów można zaliczyć te, które koncentrują uwagę na bohaterze, np. *Dentysta* — odgrywa on kluczową rolę w opowiadaniu. Bohaterami uczniowskich opowiadań są także zwierzęta. Spostrzeżenie to potwierdzają choćby takie tytuły, jak: *Małe pieski, Spacer z Nerem i Izabelą; Mój kochany Tofik* (tekst poświęcony jest szczeniakowi, którego bohater opowiadania otrzymał na urodziny i nadał mu nazwę własną — *Tofik*). Nagłówki uczniowskich opowiadań akcentują często miejsce akcji, por. *W gabinecie dentystycznym, Przygoda u dentysty, U dentysty, Pierwsza wizyta u dentysty, Mecz i piękna bramka* — przytoczone tytuły informują bezpośrednio lub pośrednio o tym, gdzie będzie rozgrywała się akcja opowiadania — w gabinecie dentystycznym i na boisku sportowym. Niektóre sformułowania wskazują na czas akcji, np. *Moje najlepsze wakacje; Kolonia*. Tytuły opowiadań sygnalizują, że opisywane wydarzenia rozgrywają się latem, w czasie wakacji (w pierwszym tytule zostało to wypowiedziane *explicite*, w drugim — możemy o tym domniemywać, ponieważ czas kolonii przypada w porze letniej). Wśród nagłówek uczniowskich opowiadań znajdziemy także takie, które eksponują dominujące, centralne zdarzenie, np. *Polowanie na lisa, Wycieczka do Afryki, Wyjazd nad morze*.

Uczniowie dzięki odpowiedniemu ukształtowaniu tytułów nierzadko wartościami opisywane zdarzenia (np. przygody) jednoznacznie pozytywnie. Najchętniej stosują w tym celu przymiotniki, niekiedy także rzeczowniki, por. tytuły: *Niezapomniana wizyta, Niezapomniane przeżycie, Niezapomniany dzień, Niesamowita zabawa, Moje najlepsze wakacje, Niespodzianka*. W analizowanych tytułach przymiotnik *niezapomniany (-e) (-a)* pojawia się trzykrotnie i znaczy tyle, co *pamiętny, pelen wydarzeń*<sup>7</sup>. Przymiotnik *niesamowity* oznacza natomiast *coś nie do opisania, coś niezwykłego, niesamowitego*<sup>8</sup>. W tytule *Moje najlepsze wakacje* leksemem wartościującym jest z kolei przymiotnik w stopniu najwyższym *najlepszy*. Nagłówek ten zapowiada, że opisywane wakacyjne przygody będą bardzo interesujące. Tytuł więc zatrzymuje uwagę odbiorcy, za-

<sup>7</sup> [http://megaslownik.pl/slownik/synonimy\\_antonimy/12183,niezapomniany](http://megaslownik.pl/slownik/synonimy_antonimy/12183,niezapomniany).

<sup>8</sup> [http://megaslownik.pl/slownik/synonimy\\_antonimy/11894,niesamowity](http://megaslownik.pl/slownik/synonimy_antonimy/11894,niesamowity).

chęca go do lektury całego opowiadania. Rzeczownik *niespodzianka* sugeruje, że tematem opowiadania będzie *coś, czego się bohater nie spodziewa*. Zazwyczaj *niespodzianka* kojarzy się z *czymś miłym, często z prezentem, który jest dla obdarowanego zaskoczeniem*, a zatem i w tym wypadku tytuł pełni funkcję pragmatyczną<sup>9</sup>, pozytywnie oddziałuje na czytelnika.

Użyte przymiotniki i rzeczowniki posłużyły uczniom do wyrażania stopnia intensywności wartości i jej relacji wobec innych wartości. Struktura semantyczna sądów wartościujących z wykorzystaniem przymiotnika rysuje się następująco:

treść określeń + nazwa wartości lub nosiciela wartości,

np. *Niezapomniana wizyta*

*Najlepsze wakacje*

*Mój kochany Toffik*

*Najlepsza wycieczka pod słońcem*

*Mecz i piękna bramka*

Z kolei tytuły zapowiadające, że tematem opowiadania będą przykre wydarzenia, brzmiały: *Ból zęba*, *Chory ząb*, *Bolący ząb*. Przytoczone nagłówki informują o negatywnych wartościach, takich jak *ból*, czyli *przykre, nieprzyjemne wrażenie fizyczne, świadczące o zaburzeniach w funkcjonowaniu organizmu bądź jego uszkodzenie*<sup>10</sup>, oraz *choroba* — od tej rzeczownikowej nazwy pochodzi przymiotnik *chory*, który oznacza, że *coś wykazuje niepokojące objawy, nieprawidłowości, które często wiążą się z cierpieniem*<sup>11</sup>.

Tytuł zasługujący na uwagę, mianowicie *Dentystka to koszmar*, to skrót myślowy nacechowany negatywnie. Samo słowo *dentystka* kojarzy się zazwyczaj pejoratywnie, gdyż wizyta u niej wiąże się ze stresem, nierzadko z bólem i cierpieniem, natomiast rzeczownik *koszmar* oznacza *coś bardzo nieprzyjemnego, budzącego lęk*. Całe wyrażenie informuje więc, że opowiadanie będzie skupione wokół przykrego wydarzenia wywołującego strach, trwogę i przerażenie.

Natomiast tytuł *Polowanie na lisa* może być odbierany różnie, gdyż samo słowo *polowanie* kojarzy się z zabijaniem, które jest nacechowane negatywnie. Po przeczytaniu całego tekstu dowiadujemy się jednak, że przedmiotem opowiadania było polowanie na lisa, który zarażał wściekłością i zagrażał mieszkańcom. Z powodzeniem udało się złapać groźne zwierzę i wszystko zakończyło się szczęśliwie.

Niektóre tytuły analizowanych opowiadań są wyrażone neutralnymi znaczeniowo rzeczownikami, np.: *Opowiadanie*, *Muzeum*, *Wizyta*, *Dentysta*. Przykładowo: w opowiadaniu pt. *Muzeum* tytułowy obiekt staje się miejscem, w którym rozgrywają się wydarzenia mroźące krew w żyłach. Dla czytelnika

<sup>9</sup> M. Wojtak: *Analiza gatunków prasowych*. Lublin 2008, s. 19.

<sup>10</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego...*, s. 71.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 111.

są one po części nierealne, ponieważ nie mogłyby wydarzyć się w ziemskiej rzeczywistości. Uczeń w jednym słowie ujął to, o czym chciał opowiedzieć, ale bez tekstu właściwego nie sposób określić przedmiotu opowiadania, jego zasadniczej treści.

Wśród sformułowań tytułów bardzo mało jest oryginalnych i zaskakujących czytelnika. Nagłówkiem niespodzianką jest tytuł *Ale się boję!*. Zapowiada on opowiadanie, którego tematem będzie lęk przed kimś lub przed czymś. I rzeczywiście, tekst wypracowania traktuje o strachu przed fotelem dentystycznym i leczeniem zębów. Warto zauważyć, że jest to jedyny tytuł oddający ekspresję za pomocą środków składniowych (użycie zdania wykrzyknikowego).

Z przeanalizowanego materiału wynika, że tytuły opowiadań mają bardzo ścisły związek z tekstem właściwym. Prawie wszystkie przytoczone tytuły są adekwatne do treści całego opowiadania.

Warto odwołać się do ustaleń badaczy tekstu. Według Urszuli Żydek-Bednarczuk<sup>12</sup>, każdy tekst ma swoje pozycje strategiczne, tzn. takie, na których koncentruje się uwaga odbiorcy, jednocześnie pozycje te są celowo konstruowane przez nadawców, gdyż ułatwiają poruszanie się w obrębie tekstu. Tytuł jest właśnie jedną z ważniejszych pozycji strategicznych, dla tekstu okazuje się niezwykle ważny, przyciąga uwagę odbiorcy i pozwala interpretować materiał pisarski. Tytuły są zapowiedzią tekstu właściwego, pełnią funkcję orientującą. Zajmują inicjalną pozycję w tekście, w związku z czym na nich przede wszystkim skupia się uwaga odbiorcy. Lokalizacja tytułu ma znaczenie strategiczne. Z jednej strony jest magnesem przyciągającym potencjalnych czytelników, z drugiej zaś — aktualizuje tekst<sup>13</sup>.

Należy zauważyć, że bardzo niewielu szóstoklasistów starało się wymyślić intrygujący, fascynujący i ciekawy tytuł, który zachęcałby odbiorcę do dalszej lektury opowiadania. Około 30% badanych uczniów skopiowało sformułowanie, które znalazło się w temacie zadania. Uczniowie redagowali także tytuły bardzo proste, wręcz banalne, które nie zachęcały do zapoznania się z właściwą treścią opowiadania.

Analiza zgromadzonego materiału językowego ujawniła różne uczniowskie trudności w formułowaniu tytułów. Uczniowie na lekcjach języka polskiego powinni uczyć się sztuki nadawania tytułów różnym formom wypowiedzi. Tytuł jest wizytówką tekstu, to on najpierw przyciąga uwagę czytelnika, zaprasza do lektury. Powinien zatem być zwięzły i oddziaływać na emocje odbiorcy, jednocześnie jednak musi jasno prezentować treść tekstu, do którego się odnosi. Ma przede wszystkim oddziaływać na czytelnika, zatrzymać jego uwagę, bawić, intrygować, a w konsekwencji skłaniać do lektury całego tekstu. Dobry tytuł jest krótki — powinien najlepiej ograniczać się do 2—3 słów (ale nie więcej

<sup>12</sup> Por. U. Żydek-Bednarczuk: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Katowice 2005, s. 171.

<sup>13</sup> Por. *ibidem*, s. 172.

niż 5), dźwięczny, ciekawy, odnosi się do zasadniczej treści, czyli streszcza ją, ale jednocześnie pasuje do charakteru wypowiedzi<sup>14</sup>.

Należy uświadamiać uczniom, że tytuł to nazwa własna tekstu. Warto ćwiczyć z uczniami nadawanie tytułów opowiadaniom. Wskazywać, że funkcję nagłówka może pełnić, co prawda, rzeczownik w mianowniku (np. *Przygoda*), ale bardziej nośny będzie rzeczownik w mianowniku z rozwinięciem: *Przygoda w górach* bądź rzeczownik z rozwinięciem poprzedzony określeniem: *Niesamowita przygoda w górach*<sup>15</sup>. Można także proponować uczniom tworzenie tytułów poetyckich, np. *Rozśpiewana fontanna i my*, oraz pokazywać, że oryginalnym nagłówkiem może być zdanie wykrzyknikowe w funkcji ekspresywnej: *To było szaleństwo!*.

Związki semantyczne między tytułem i tekstem właściwym są jednym z ważniejszych problemów tekstologicznych<sup>16</sup>. Warto więc zwracać uwagę na tę kwestię w przygotowaniu (merytorycznym i metodycznym) nauczycieli polonistów do działań tekstotwórczych na lekcjach.

<sup>14</sup> O funkcji tytułów uczniowskich wypowiedzi pisze m.in. R. Pawłowska: *Struktura i funkcje nagłówek wypowiedzi uczniowskich*. W: *Kształcenie językowe w szkole*. T. 7. Red. M. Dudzik. Wrocław 1999.

<sup>15</sup> Warto zaznaczyć, że w tytułach opowiadań, podobnie jak w nagłówkach tekstów naukowych, wysoką frekwencją odznaczają się słowa funkcyjne — przyimki oraz spójniki, a także rzeczowniki. Zob. K. Kowalik: *Uwagi o tytułach tekstów naukowych*. W: „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica*” 4. Red. M. Karamańska, E. Młynarczyk, E. Stachurski. Kraków 2008, s. 358—371.

<sup>16</sup> Z. Wawrzyniak: *Tytuł a tekst...*, s. 88.

Уршула Копец, Каролина Мазур

## О НАЗВАНИЯХ РАССКАЗОВ ШКОЛЬНИКОВ

### Резюме

В статье затрагивается тема названия, то есть заголовка, представляющего собой первую часть текста рассказа учащегося. В рамках исследований, имеющих диагностический характер, был произведен анализ 132 сочинений учеников шестых классов. Лишь половина исследуемых текстов содержала заголовок. Автор отмечает формальную структуру заголовков, а также их функцию. Автор показывает, что чаще всего в заголовках упоминался главный герой, место и время действия, а также главное происшествие. Лишь немногие заголовки интриговали и побуждали к чтению. Это означает, что учащиеся еще не осознают, что благодаря заголовку текста можно расширить круг читателей. В заключительной части статьи автор формулирует вывод, касающийся возможных улучшений навыков учащихся в создании заголовков для сочинений, а также осмыслению различных функций, которые заголовок может исполнять в тексте.

Urszula Kopeć, Karolina Mazur

## ON TITLES OF PUPILS' SHORT STORIES

### Summary

The article raises the issue of a title — a headline — the first part of a complete text of a student short story. In the course of a diagnostic research, 132 essays of sixth grade pupils were analysed. Only half of those texts included a headline. The formal structure of titles and their function are pointed out. It has been assessed that most often the titles accentuated the protagonist, the time and place of events, as well as the dominating incident of the story. Few titles intrigued and encouraged further reading, which means that the students are not yet aware they can attract a potential audience with a title.

In the final part of the article, the authors call for improving the students' ability to headline texts and instructing them in various functions a title can serve as a part of a text.

## Uwagi o spójnikach w podręcznikach szkolnych — dawniej i dziś

Wdrażana, począwszy od roku szkolnego 2009/2010, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* zakłada zachowanie równowagi pomiędzy wiedzą językową i ściśle związanymi z nią umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi<sup>1</sup>. Funkcjonujący w dokumencie zasób pojęć i terminów gramatycznych przewidzianych do realizacji na poszczególnych etapach kształcenia ma na celu budowanie „samoświadomości językowej i kulturowej, ważnej między innymi w trakcie nauki języków obcych [...] umożliwiają uczniom korzystanie ze słowników, doskonalenie poprawności i sprawności językowej oraz uczenie pogłębionego odbioru tekstów, których tworzywem jest język”<sup>2</sup>.

Wśród treści kształcenia zawartych w *Podstawie programowej...* można znaleźć zapisy dotyczące wiedzy systemowej, którą powinien posiadać uczeń po zakończeniu nauki na każdym z wyodrębnionych etapów edukacji. W ramach wymagań szczegółowych z zakresu nauki o częściach mowy w dokumencie pojawiają się także zapisy dotyczące deprecjonowanych często w praktyce szkolnej przyimków, zaimków i spójników — podczas nauki na II etapie kształcenia uczeń powinien nabyć umiejętność ich rozpoznawania w wypowiedziach. Zakres pojęć i terminów zalecanych do realizacji na każdym poziomie kształcenia wskazuje także siatka pojęć i terminów zawarta w opracowaniu *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole...*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Bartmiński: *Nauka o języku w podstawie programowej*. W: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. T. 2, s. 61. [http://men.gov.pl/images/ksztalcenie\\_kadra/podstawa/2b.pdf](http://men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/2b.pdf) [data dostępu: 1.04.2014].

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Zgodnie z przywołanym opracowaniem uczniowie powinni poznać pojęcie spójnika wraz z jego nazwą podczas nauki na II etapie kształcenia, w gimnazjum zaś — spójniki dwuczłonowe. Por. H. Synowiec: *Fleksja i nauka o częściach mowy*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole. Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne*. Red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina. Warszawa 2004, s. 141—161.

Mimo pozornej klarowności wymienionych w dokumencie programowym wyrazów pomocniczych<sup>4</sup> ich używanie nastęrcza rodzimym użytkownikom języka trudności, które „dotyczą [...] właściwego doboru, gwarantującego harmonijne połączenie składników kontekstu, a co za tym idzie — optymalne przekazywanie informacji”<sup>5</sup>. Problemy związane ze stosowaniem przyimków, zaimków i spójników przez uczniów sygnalizowali między innymi Zygmunt Saloni<sup>6</sup> i Edward Polański<sup>7</sup>. Z kolei stylistyczne kryteria doboru poszczególnych spójników jednowyrazowych oraz złożonych z kilku wyrazów spójników ciągłych i nieciągłych szeroko omówił Andrzej Markowski<sup>8</sup>.

Niekonsekwencje związane ze sposobem funkcjonowania kategorii spójnika w programach szkolnych podkreślał już w latach siedemdziesiątych minionego wieku Jan Tokarski<sup>9</sup>, przedmiotem jego zainteresowania były także problemy

---

<sup>4</sup> Wyrazy pomocnicze (funkcyjne, synsemantyczne, synsyntagmatyczne) to wyrazy znaczeniowo niesamodzielne, które spełniają funkcje usługowe wobec wyrazów autosemantycznych. Zalicza się do nich najczęściej przyimki i spójniki, rzadziej — przyimki, spójniki i partykuły. Por. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Red. K. Polański. Wrocław 2003, s. 646—647.

<sup>5</sup> H. Jadaćka: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2006, s. 207.

<sup>6</sup> Wśród błędów w użyciu spójników autor badań wyróżnił: zbytnią ekspansywność spójnika *i*, niepoprawne użycie spójników *oraz*, *a*, rozszerzone użycie spójników *czy*, *gdzie*, *że*, *który*, wykolejenia w użyciu wyrażen złożonych ze spójnikowego *co* oraz stopnia wyższego lub najwyższego przymiotników bądź przysłówków, ekspansywność spójników współrzędnych zawierających wyraz *jak*, ich kontaminacje, tworzenie niepoprawnych neologizmów spójnikowych, błędne użycie *jak* porównawczego, użycie spójników pleonastycznie wzmocnionych, łączenie współrzędnych i podrzędnych wskaźników zespolenia, mieszanie różnych typów złożonych spójników podrzędnych, nadużywanie wyrazu *to* jako spójnika podrzędnego w zdaniu podrzędnym, tendencję do wzmacniania spójników. Por. Z. Saloni: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa 1971, s. 93—105.

<sup>7</sup> Badacz wskazał na nadużywanie przez uczniów niektórych spójników (zwłaszcza *i*, *a*, *ale*, *że*, *żeby*, *aby*), skłonność do rozpoczynania zdań od spójników, używanie *i* jako spójnika wprowadzającego zdanie przyczynowe oraz przeciwstawne, powtarzanie spójników, używanie ich w niewłaściwym znaczeniu, kontaminację mowy zależnej i niezależnej, zestawianie spójników o tej samej funkcji. Por. E. Polański: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982, s. 70—72.

<sup>8</sup> A. Markowski: *Język polski. Poradnik*. Warszawa 2003, s. 307—320.

<sup>9</sup> Jan Tokarski zauważył, że w programie szkolnym z 1959 roku postulowano, by w klasie VI szkoły podstawowej podejmować zagadnienia takie, jak interpunkcja przed *ale* oraz spójniki podwojone, w VII zaś — mówić o spójnikach w ramach zagadnień dotyczących nieodmiennych części mowy, a także o ich zastosowaniu w zdaniach pojedynczych i złożonych. Z kolei program z 1963 roku zakładał zetknięcie się uczniów ze spójnikami już w klasie V — uczniowie mieliby rozpoznawać je w zdaniach pojedynczych (rozwiązanie to ze względu na brak omówienia w tej właśnie klasie zostało uznane za bezcelowe), w klasach licealnych — jak pisze Tokarski — przewidziano w programie ćwiczenia doboru spójników uwzględniające ich synonimikę. Por. J. Tokarski: *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*. Warszawa 1972, s. 63—64.



wynikające ze słownikowych opracowań wskaźników zespolenia<sup>10</sup>. Trudności związane ze zróżnicowaniem stylistycznym spójników pokrewnych o tej samej funkcji omówił natomiast Jerzy Podracki<sup>11</sup>, z kolei Michał Jaworski upatrywał źródeł komplikacji dydaktycznych z nimi związanych w braku precyzji i konsekwencji, które cechowały tradycyjną interpretację proponowaną w podręcznikach szkolnych<sup>12</sup>.

W toku badania sposobu funkcjonowania spójników w języku uczniów konieczne jest określenie ich miejsca w obowiązujących oraz nieaktualnych podręcznikach. Ukazanie zmian w sposobie ujęcia przywoływanej części mowy pozwoli między innymi na uchwycenie charakteru i kierunku reform programowych dokonujących się w ostatnich latach — ich celem jest poprawa jakości kształcenia w zakresie przywoływanego obszaru. Analiza podręczników przeznaczonych dla starszych klas ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz obecnie obowiązujących na poziomie gimnazjalnym<sup>13</sup> pozwoli na wysnucie wniosków merytorycznych i metodycznych związanych z funkcjonowaniem spójników w praktyce szkolnej dziś i kilkadziesiąt lat temu.

### Zasób wiedzy dotyczącej spójnika w podręcznikach szkolnych

Nawiązując do zmian, które nieustannie zachodzą w polskiej oświacie i prowadzą do modyfikacji treści kształcenia, warto przedstawić sposoby funkcjonowania spójnika w nieaktualnych już podręcznikach do kształcenia językowego, przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych, autorstwa Mieczysława Pęcherskiego (*Nasz język ojczysty...*)<sup>14</sup>, Ireny Bajerowej (*Język ojczysty...*)<sup>15</sup> i Janusza Strutyńskiego (*Język polski...*)<sup>16</sup>.

<sup>10</sup> M. Nagajowa, S. Sufin, J. Tokarski: *Nauczanie języka polskiego w klasie VII*. Warszawa 1977, s. 274.

<sup>11</sup> J. Podracki: *Dydaktyka składni polskiej*. Warszawa 1989, s. 234—235. Por. też Idem: *Składnia polska. Książka dla nauczycieli, studentów i uczniów*. Warszawa 1997, s. 134—135.

<sup>12</sup> Badacz sformułował zastrzeżenia dydaktyczne i merytoryczne dotyczące sposobu odróżniania przyimków od spójników — pierwsze miałyby stać *przy wyrazie*, drugie zaś *między wyrazami*. Tymczasem podział stosunków na parataktyczne i hipotaktyczne wskazuje, iż spójniki pełnią funkcję zarówno między-, jak i przyzdaniową. Por. M. Jaworski: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1991, s. 172. Tezy o niewspółmierności kryteriów podziału znaków stosunków wyrażał także Stanisław Jodłowski. Por. S. Jodłowski: *Studia nad częściami mowy*. Warszawa 1991, s. 91—94.

<sup>13</sup> Przeglądowi poddano 5 spośród 13 dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do kształcenia językowego dla gimnazjum.

<sup>14</sup> M. Pęcherski: *Nasz język ojczysty. Wiadomości i ćwiczenia z gramatyki i pisowni polskiej. Klasa VII*. Warszawa 1972.

<sup>15</sup> I. Bajerowa: *Język ojczysty. Podręcznik gramatyki języka polskiego dla klasy VIII*. Warszawa 1975.

<sup>16</sup> J. Strutyński: *Język polski. Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Warszawa 1985.

Jak wynika z przeglądu tekstów informacyjnych zamieszczonych w wymienionych pozycjach, podstawę opisu spójnika stanowi określenie go mianem *nieodmiennego*. Zarówno Bajerowa, jak i Strutyński, charakteryzując omawianą część mowy, zwrócili także uwagę na niesamodzielność znaczeniową spójnika w zdaniu. W każdej z przywoływanych pozycji znajdują się informacje o funkcjach, jakie pełni spójnik, do których zaliczono łączenie wyrazów w obrębie zdania lub łączenie zdań. Elementem dodatkowym w podręczniku Bajerowej jest natomiast określenie stosunków, jakie mogą wyrażać (łączność, przeciwstawienie, czasowość, przyczynowość) — autorzy pozostałych dwóch pozycji porzeczali na informacjach o tworzeniu zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie (*Nasz język ojczysty...*) lub relacji współrzędnych i nadrzędno-podrzędnych (*Język polski...*).

Komponentem opisu obecnym wyłącznie w podręczniku autorstwa Strutyńskiego jest podział spójników na wyrażające współrzędność i podrzędność. Da się zauważyć także pominięcie kwestii dotyczących spójników podwojonych we wszystkich trzech poddanych przeglądowi pozycjach.

Znacznie więcej informacji nieobecnych w pozostałych publikacjach zawiera podręcznik Pęcherskiego, gdzie spójnikowi poświęcono aż trzy lekcje (*Spójnik w zdaniu pojedynczym; Spójnik w zdaniu złożonym; Ćwiczenia we właściwym doborze spójników*). Uczniowie mogli dowiedzieć się z tekstu informacyjnego, w jaki sposób odróżnić spójnik od przyimka — podstawą rozróżnienia była właściwa przyimkowi własność rządu („przyimek stoi przy wyrazie i łączy się z nim w określonym przypadku”) i wiązanie wyrazów lub zdań przez spójnik („spaja, stąd nazwa: spójnik”). Przywołanie funkcji pełnionych przez obydwie części mowy ujawniło również motywację ich nazw.

Przydatne są także informacje dotyczące właściwego doboru spójników zawarte w podręczniku *Nasz język ojczysty...* — mają one zapobiegać licznym błędom w tym zakresie. Autor przywołał przykład błędnego użycia spójnika *a*: *Mój plecak leży nie tam, a tutaj*, zamiast: *Mój plecak leży nie tam, lecz tutaj*. Tekst informacyjny zawiera też wskazówkę dotyczącą zapobiegania powtarzaniu tych samych spójników — *bo* może zostać zastąpione spójnikiem *gdyż*, *ponieważ*<sup>17</sup>, z kolei *żeby* — *by*, *aby*, *ażeby*<sup>18</sup>.

Zasób wiedzy ujęty w obowiązujących podręcznikach dla klas gimnazjum różni się, także pod względem stopnia szczegółowości, od zawartego w podręcznikach obowiązujących kilkadziesiąt lat temu. Spośród 5 przywoływanych

<sup>17</sup> Zgodnie z interpretacją J. Podrackiego spójniki te mają różny zakres użycia — *bo* używany jest w języku mówionym, *gdyż* używany jest w języku pisanym, wyłącznie zaś *ponieważ* jest neutralny stylistycznie. Por. J. Podracki: *Dydaktyka składni polskiej*. Warszawa 1989, s. 234.

<sup>18</sup> Spójniki te — jak pisał A. Markowski — mają różną przynależność stylistyczną. Spójnik *żeby* ma charakter neutralny, natomiast *by*, *aby*, *ażeby* określone zostały jako książkowe. Por. A. Markowski: *Język...*, s. 307, 309, 315.

pozycji (*Gramatyka i stylistyka...*<sup>19</sup>, *Po polsku...*<sup>20</sup>, *Blżej słowa...*<sup>21</sup>, *Słowa na czasie...*<sup>22</sup>, *Jest tyle do powiedzenia!...*<sup>23</sup>) zaledwie jedna — *Gramatyka i stylistyka...* — zakłada realizację zagadnień związanych ze spójnikami podczas całej lekcji, w wypadku pozostałych — spójnik został włączony do tematu obejmującego nieodmienną część mowy (*Po polsku...*, *Blżej słowa...*, *Słowa na czasie...*) lub znajduje się w ramach rozdziału o charakterze eklektycznym<sup>24</sup>, który integruje treści z zakresu literatury, języka, komunikacji oraz kultury (*Jest tyle do powiedzenia!...*).

Jak wynika z dokonanego zestawienia, podstawowym komponentem opisu spójnika, podobnie jak było to kilkadziesiąt lat temu, jest zaklasyfikowanie go do grupy wyrazów nieodmiennych. W podręcznikach *Słowa na czasie...* oraz *Po polsku...* fakt ten został zasygnalizowany wyłącznie użyciem pojęcia „nieodmienna część mowy” w tytule rozdziału. Informacja o niesamodzielności znaczeniowej spójnika pojawiła się zaledwie w 2 spośród nich — w *Gramatyce i stylistyce...* oraz w *Jest tyle do powiedzenia!...*

Opisy spójnika w podręcznikach sygnalizują również, jakie pełni on funkcje: łączy wyrazy w zdaniach oraz wypowiedzenia w zdaniu złożonym. Dodatkowo autorzy *Jest tyle do powiedzenia!...* postanowili wyposażać ucznia w wiedzę dotyczącą określania przez tę część mowy relacji pomiędzy wyrazami lub zdaniami, a *Gramatyki i stylistyki...* — określając funkcję, jaką pełni — umotywowali pochodzenie terminu „spójnik”.

W podręcznikach *Po polsku...*, *Słowa na czasie...* oraz *Jest tyle do powiedzenia!...* ważnym elementem opisu spójnika są informacje dotyczące jego podziału. W każdej z trzech pozycji zaakcentowane zostało istnienie spójników skorelowanych, nie wprowadzono jednak ich nazwy — w *Jest tyle do powiedzenia!...* określono je jako spójniki dwuczłonowe, natomiast w wypadku pozostałych 2 podręczników porzeczono na krótkiej ich charakterystyce. Dodatkowo w *Po polsku...* oraz w *Jest tyle do powiedzenia!...* pojawiła się także wzmianka o możliwości podziału spójników na współrzędne i podrzędne.

<sup>19</sup> Z. Czarniecka-Rodzik: *Gramatyka i stylistyka. Język polski. Gimnazjum 1. Podręcznik*. Warszawa 2008.

<sup>20</sup> J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacula: *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*. Warszawa 2009.

<sup>21</sup> E. Horwath, G. Kiełb: *Blżej słowa. Gimnazjum. Klasa 1. Podręcznik*. Warszawa 2008.

<sup>22</sup> A. Grabarczyk: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami dla klasy pierwszej*. Straszyn 2009.

<sup>23</sup> T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum. Cz. 1. (podręcznik i zeszyt ćwiczeń)*. Warszawa 2009.

<sup>24</sup> P. Zbróg: *Wojna o kształcenie językowe*. Kielce 2002, s. 72.

Zaledwie 2 z podręczników — *Gramatyka i stylistyka...* oraz *Jest tyle do powiedzenia!*... — akcentują konieczność korelacji zagadnień dotyczących spójnika z kwestiami interpunkcyjnymi<sup>25</sup>.

Analiza tekstów informacyjnych zamieszczonych w podręcznikach obowiązujących dawniej i dziś pozwala na przedstawienie podstawowych elementów konstruujących opis spójnika. Zarówno w starych, jak i nowych podręcznikach podstawę opisu stanowi usytuowanie go w grupie nieodmiennych (a czasem także niesamodzielnych znaczeniowo) części mowy oraz określenie funkcji, jakie pełni. Elementem sporadycznie pojawiającym się w opisie przywoływanej części mowy jest klasyfikacja spójników (jej obecność odnotowano w pozycji autorstwa Strutyńskiego, a także w *Słowach na czasie...*, *Jest tyle do powiedzenia!*... oraz w *Po polsku...*). Na uwagę zasługuje także zamieszczenie obecnych wyłącznie w podręczniku autorstwa Pęcherskiego informacji dotyczących sposobu odróżniania przyimków od spójników oraz instrukcji stylistycznych (nie zawsze trafnych) dotyczących stosowania konkretnych wyrazów spajających. Tendencją widoczną w podręcznikach zgodnych z obowiązującą podstawą programową jest także wyróżnienie kategorii spójników skorelowanych (w *Po polsku...*, *Gramatyce i stylistyce...* i *Jest tyle do powiedzenia!*...), bez wprowadzania ich terminu. Na uwagę zasługuje też korelacja interpunkcji ze składnią i z fleksją — ich wykładnik stanowi zamieszczenie w nielicznych spośród przywoływanych publikacji (autorstwa Pęcherskiego oraz w *Gramatyce i stylistyce...*) wskazówek dotyczących stawiania przecinka przed spójnikami.

## O sposobach wprowadzania wiedzy dotyczącej spójnika w podręcznikach

Równie interesujące jak treści dotyczące spójnika są strategie wprowadzania dotyczącej go wiedzy językowej. Aktualnie obowiązujące podręczniki charakteryzuje pod tym względem jednorodność — pomimo wielokrotnie formułowanych postulatów<sup>26</sup>, dotyczących konieczności stawiania uczniów w sytuacji problemowej, za dominującą strategię przekazywania wiedzy przyjęto w nich dedukcję. Przejawem takiego toku nabywania wiedzy przez ucznia jest wpro-

<sup>25</sup> Por. J. Podracki, K. Kozłowska: *Części zdania w dydaktyce szkolnej. Czy i w jakim stopniu niezbędne?*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2013, s. 282; M. Jaworski: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1991, s. 245.

<sup>26</sup> Por. J. Kowalikowa: *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004, s. 102; Z.A. Kłakówna: *Gramatyka opisowa w szkole powszechnej?*. „Polonistyka” 2009, nr 8, s. 25—26; J. Nocoń: *Wiedza o języku czy wiedza językowa? — o uczeniu gramatyki w szkole*. „Polonistyka” 2009, nr 8, s. 12—16.

wadzenie (lub przypomnienie) wiadomości dotyczących spójnika i następujące po nim rozwiązywanie opartych na informacjach ćwiczeń.

Innymi sposobami prezentowania wiedzy z zakresu kształcenia językowego posłużono się natomiast w podręcznikach obowiązujących kilkadziesiąt lat temu, np. *Nasz język ojczysty...* autorstwa Pęcherskiego oparty był na indukcyjnej strategii wykładu — w ramach każdej z lekcji przywoływano tekst, na podstawie którego uczniowie powinni poczynić obserwacje językowe i dojść do uogólnień teoretycznych. W odniesieniu do jednostki lekcyjnej dotyczącej spójników w zdaniu złożonym siódmoklasiści mieli na podstawie przytoczonego tekstu dokonać następujących obserwacji:

#### OBSERWACJE JĘZYKOWE:

— Odszukaj w tekście spójniki. Zwróć uwagę na ich rolę w zdaniach złożonych. Zaobserwuj natomiast rolę spójnika w zdaniu:

*Morze burzyło się, ponieważ przyплыw zbierał.*

Czy znaczenie tego zdania byłoby tak samo jasne, gdyby nie było spójnika? (*Morze burzyło się, przyплыw zbierał*).

— Spróbuj z kolei oba zdania pojedyncze połączyć w jedno zdanie złożone za pomocą innych spójników, np. *gdyż*, *bo*. A czy można oba te zdania połączyć za pomocą spójnika *więc*? Pod jakim warunkiem?.

*Nasz język ojczysty...*, s. 61

Wykonanie ukierunkowanych przez autora podręcznika zadań, mających na celu ogląd omawianego zjawiska językowego, powinno doprowadzić ucznia do wyciągnięcia na jego podstawie wniosków teoretycznych. Koncepcja Pęcherskiego nie jest jednak wolna od wad — pomimo że obserwacje zostały odpowiednio ukierunkowane, poziom ich trudności sugeruje konieczność wykonania ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela. Funkcji motywacyjnej nie spełnia także równoczesne nagromadzenie zbyt dużej liczby poleceń do tekstu. Z kolei zamieszczenie bezpośrednio pod kierującymi aktywnością ucznia wskazówkami gotowej wiedzy świadczy o tym, iż sposób prezentowania materiału kształcenia tylko pozornie jest indukcyjny.

Odmienny, uznawany za nowatorski<sup>27</sup> sposób pracy z podręcznikiem do kształcenia językowego dla ósmoklasistów przedstawiła Bajerowa — został on oparty na następującym sposobie postępowania: „1) wzbudzić zainteresowanie ucznia określonym problemem językowym przez postawienie pewnego konkretnego pytania, 2) doprowadzić ucznia do samodzielnego rozwiązania tego problemu i sformułowania odpowiedzi na postawione uprzednio pytanie, 3) utrwalić zdobyte tą drogą wiadomości przez konfrontację sformułowań włas-

<sup>27</sup> „układ [...] różni się dość istotnie od układów, jakie w ostatnich latach stosowano w podręcznikach nauki o języku”. Por. I. Bajerowa: *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w klasie VIII. Gramatyka*. Warszawa 1966, s. 11.

nych z odpowiednim teoretycznym tekstem podręcznika [...] oraz przez wykonanie zadań”<sup>28</sup>. Zasadnicza różnica pomiędzy koncepcjami Pęcherskiego i Bajerowej polega na układzie komponentów podręczników — w przeznaczony dla uczniów klasy VIII publikacji część *Ćwiczenia i zadania* poprzedziła zlokalizowane dopiero w końcowej części *Wiadomości*, co miało ułatwić stosowanie opisanej przez autorkę drogi nauczania. Podział na części teoretyczną i ćwiczeniową został wprowadzony także w podręczniku autorstwa Strutyńskiego.

### Uwagi o komponentach zadaniowych podręcznika szkolnego

Analiza sposobu funkcjonowania zagadnień dotyczących spójników w podręcznikach szkolnych nie może się ograniczać wyłącznie do omówienia wiadomości zawartych w tekstach informacyjnych — konieczne okazuje się także wskazanie różnych rodzajów zawartych w nich ćwiczeń, które można podzielić na kilka ich typów.

Warto przytoczyć ćwiczenia, mające na celu doskonalenie umiejętności związanych ze spójnikami, które pojawiały się w ramach komponentu zadaniowego podręczników przeznaczonych dla uczniów ostatnich klas szkół podstawowych. Zadania w nich zamieszczone ściśle wiążą się z wiedzą gramatyczną — pomagają w rozumieniu i utrwalaniu wiedzy, kształcą także umiejętność jej wyzyskania w praktyce<sup>29</sup>.

Na uwagę zasługują ćwiczenia mające na celu precyzowanie nowych pojęć, a więc takie, które wskutek zwrócenia uwagi ucznia na określone zjawisko językowe realizują funkcję badawczą<sup>30</sup>. Podane przykłady zadań, pochodzące z *Języka ojczystego...*, mają też na celu skłonić ucznia do samodzielnego sformułowania i rozwiązania problemów, które polegają na:

— przyporządkowaniu wyrazów do pełnionych przez nie funkcji wraz z próbą samodzielnego nazwania części mowy pełniącej funkcję spajającą:

Podkreślone wyrazy i cząstki wpisz w następujące rubryki<sup>31</sup> [...] w dolnych rubrykach wpisz nazwy odpowiednich części mowy.

*Język ojczysty...*, s. 71

<sup>28</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>29</sup> M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa 1995, s. 33.

<sup>30</sup> E. Korzeniowska: *Efektywność edukacji językowej w klasach IV—VIII szkoły podstawowej a polonistyczne funkcje podręcznika gramatyki*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. H. Synowiec. Katowice 1995, s. 82—92.

<sup>31</sup> Jedna z rubryk zawierała charakterystyczną dla spójnika formułę *służy do spojenia wyrazów lub zdań*.



— formułowaniu zdań, które pozwolą wskazać możliwość pełnienia różnych funkcji przez te same leksemy:

Zastosuj w zdaniach: 1. *a* jako wykrzyknik i *a* jako spójnik; [...] *że* jako partykułę i *że* jako spójnik.

*Język ojczysty...*, s. 72

Kolejną grupę tworzą zadania kształcące umiejętności praktyczne, dotyczące głównie umiejętności prawidłowego doboru i używania spójników — zwykle nie wymagają one znajomości teorii językowej, lecz „praktycznego opanowania norm językowych i tzw. poczucia językowego”<sup>32</sup>:

Połącz wyrazy w zdaniach za pomocą spójników *i*, *ani*, *niż*, *czyli*, *lub*, *ale*, *albo*, *lecz*, *czy*, *aż*.

*Nasz język...*, s. 60

Rozwiń podane niżej zdania w zdania złożone, stosując różne spójniki.

*Nasz język...*, s. 63

Połącz następujące pary zdań w zdania złożone, stosując różne z umieszczonych w nawiasie spójników.

*Nasz język...*, s. 65

Ułóż zdania zawierające 1-literowe [...] spójniki. [...] Spójniki zastosuj w połączeniu międzyzdaniowym lub w środku zdania.

*Język ojczysty...*, s. 72

Wśród zadań praktycznych znajdziemy także takie, które wymagają od uczniów wiedzy językowej i umiejętności jej praktycznego wykorzystania<sup>33</sup>:

Wypisz osobno spójniki współrzędności i podrzędności, a następnie użyj ich w nowych zdaniach.

*Język polski...*, s. 24

Warto zauważyć, iż przytoczone ćwiczenia ograniczają się wyłącznie do tworzenia, rozwijania i uzupełniania zdań — brakuje poleceń dotyczących samodzielnego tworzenia tekstu. Pominięcie ważnego ogniwa — konstruowania przez ucznia wypowiedzi pisemnej — ogranicza zakres umiejętności związanych ze spójnikiem, który pełni funkcję elementu służącego uspojnieniu tekstu<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> M. Jaworski: *Metodyka...*, s. 125.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Por. M. Nagajowa: *Sztuka dobrego pisania i mówienia*. Warszawa 2003, s. 120; *Polszczyzna na co dzień*. Red. M. Bańko. Warszawa 2006, s. 210.



Charakterystyczne dla kształcenia umiejętności związanych ze spójnikiem są także zawarte w przywoływanych podręcznikach ćwiczenia uwzględniające korelację wiedzy składniowej i interpunkcyjnej:

Przepisz, dopisując brakujące przecinki przed spójnikami.

*Nasz język...*, s. 60

Przepisz podane zdania i postaw, tam gdzie trzeba, przecinki. W razie potrzeby posłuż się *Słowniczkiem ortograficznym*.

*Język polski...*, s. 24

Zasób ćwiczeń dotyczących spójnika, które pojawiają się w obowiązujących podręcznikach, jest, zarówno pod względem ich liczby, jak i celu, skromny. W analizowanych pozycjach zawarto zwykle tylko kilka zadań sprawdzających wiedzę i umiejętności uczniów<sup>35</sup>, realizowane zaś przez nie cele są zwykle analogiczne.

Wśród występujących w aktualnych podręcznikach zadań pierwszą grupę stanowią te, których celem jest wspomaganie przyswojenia przez uczniów nowo poznanych wiadomości — dotyczą one zazwyczaj rozpoznawania spójnika (*Jest tyle do powiedzenia!...*, *Po polsku...*, *Bliżej słowa...*, *Słowa na czasie...*) lub określania jego typów (*Gramatyka i stylistyka...*, *Po polsku...*):

Zamaluj kratkę obok każdego wypowiedzenia, w którym znajduje się [...] spójnik.

*Słowa na czasie...*, s. 66

W poniższych wypowiedziach internautów podkreśl wszystkie zaimki, a wszystkie spójniki zakreśl.

*Jest tyle do powiedzenia!...*, zeszyt ćwiczeń, s. 46

Wskaż w sformułowaniach spójniki.

*Jest tyle do powiedzenia!...*, s. 121

Rozdziel podane spójniki na występujące w zdaniach złożonych współrzędnie oraz w zdaniach złożonych podrzędnie.

*Gramatyka i stylistyka...*, s. 63

W podanym na kolejnej stronie tekście podkreśl [...] spójniki, a następnie wybierz [...] 5 dowolnych. Określ ich typ, np. [...] *oraz* — spójnik współrzędny, *że* — spójnik podrzędny.

*Po polsku...*, s. 132

<sup>35</sup> W *Gramatyce i stylistyce...* ćwiczeń tych jest 6, w *Po polsku...* — 2, w *Bliżej słowa...* — 3, *Słowach na czasie...* — 4, w *Jest tyle do powiedzenia!...* — 7 (2 w podręczniku i 5 w zeszycie ćwiczeń wchodzącym w skład serii wydawniczej).

Z podanego tekstu wypisz przyimki i spójniki.

*Bliżej słowa...*, s. 180

Warto zwrócić uwagę na fakt, że zacytowane polecenia stanowią całą reprezentację tego typu zadań — choć nieliczne, są jednak typowe dla omawianego zagadnienia.

Znacznie szersza jest natomiast grupa zadań, które mają na celu funkcjonalizację zdobytej wiedzy językowej. Polegają one głównie na samodzielnym tworzeniu tekstu (mają charakter użytkowy — są sprawdzianem zrozumienia teorii oraz praktycznych umiejętności językowych<sup>36</sup>), np.:

Na podstawie reprodukcji fragmentu obrazu [...] i własnej wyobraźni napisz krótkie opowiadanie, w którym zastosujesz co najmniej 10 z niżej podanych wyrazów [...] *oraz, i, ale, lecz, niż, ani, albo, aby, czyli, że, ponieważ, waż, jeśli, a, aż, jak, więc, gdyby, mimo.*

*Gramatyka i stylistyka...*, s. 62

Opisz budowlę ze swojej okolicy, która robi na tobie duże wrażenie. Wykorzystaj różne spójniki łączące zdania składowe.

*Bliżej słowa...*, s. 180

lub mają na celu jego uzupełnianie bądź przekształcanie, np.:

Przekształć podane pary zdań pojedynczych w złożone, łącząc je za pomocą odpowiednich spójników.

*Gramatyka i stylistyka...*, s. 62

W tekście brakuje spójników. Wstaw je tak, aby utworzyć spójną całość.

*Gramatyka i stylistyka...*, s. 62

Utwórz zdania złożone, łącząc odpowiednie części składowe. Użyj spójników.

*Bliżej słowa...*, s. 180

Wybierz spójnik, który pasuje znaczeniowo do całego zdania.

*Jest tyle do powiedzenia!...*, s. 121

Uzupełnij tekst brakującymi spójnikami [...] *a, ani, albo, że, ponieważ, im, tym, i, czy, więc, warto, bo.*

*Słowa na czasie...*, s. 67

W puste miejsca wpisz odpowiednie spójniki współrzędne lub podrzędne. Pamiętaj, aby użyte spójniki się nie powtarzały.

*Po polsku...*, s. 133

<sup>36</sup> M. Jaworski: *Metodyka...*, s. 125.

Ostatnim typem zadań zamieszczanych w podręcznikach do kształcenia językowego są te, które świadczą o ścisłej korelacji zagadnień dotyczących spójnika z interpunkcją. Zadania tego typu pojawiają się w 4 spośród 5 przywoływanych podręczników (brak ich w *Po polsku...*):

Wstaw przecinki we właściwe miejsca.

*Jest tyle do powiedzenia!...*, zeszyt ćwiczeń, s. 46

Podkreśl spójniki, przed którymi znajduje się przecinek.

*Słowa na czasie...*, s. 67

Połącz ze sobą części zdań, pamiętając o zasadach interpunkcji.

*Słowa na czasie...*, s. 68

W podanym tekście wstaw brakujące przecinki.

*Gramatyka i stylistyka...*, s. 63.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że zadania mające na celu łączenie wiedzy o częściach mowy z zagadnieniami interpunkcyjnymi występują także w tych spośród omawianych podręczników, w których teksty informacyjne nie zawierały wiadomości na ten temat.

Analiza komponentu zadaniowego starszych oraz aktualnych podręczników pozwala na wysnucie wniosku, że zakres ćwiczeń dotyczących spójników jest ograniczony. Regularne powtarzanie się ich formuł w przywoływanych pozycjach świadczy także o nieatrakcyjności ćwiczeniowej materiału językowego dotyczącego spójnika.

Zestawienie sposobów funkcjonowania spójnika w podręcznikach nieaktualnych i obecnie obowiązujących pozwala na porównanie zakresu prezentowanych w nich treści oraz jakości wchodzącego w ich skład komponentu zadaniowego. Zarówno podręczniki sprzed kilkudziesięciu lat, jak i te, z których gimnazjaliści korzystają od czasu wdrożenia nowego dokumentu programowego, opierają się na częściowo zbieżnych składnikach opisu tej części mowy. Większy rozdźwięk cechuje natomiast strategię zaznajamiania uczniów z nowymi zjawiskami językowymi — pozycje dawniej obowiązujące znacznie częściej niż dzisiejsze wcielały ucznia w rolę badacza. Z kolei uwzględnione w nowych podręcznikach ćwiczenia powielają wzorce zaczerpnięte z publikacji wcześniejszych.

Przeprowadzony przegląd kilku podręczników pokazuje, że te, które powszechnie uznaje się za przestarzałe, w niczym nie ustępują pozycjom najnowszym — zasób treści jest w nich niemal identyczny, a dołączone ćwiczenia przybierają analogiczne formy. Cechą różnicującą jest zatem wyłącznie odmienne podejście do sposobu prezentowania wiedzy językowej. Pomimo że będące w użyciu podręczniki uchodzą za pozycje innowacyjne, rozwiązania metodyczne zastosowane w podręcznikach starszych wydają się ciekawsze i bardziej efektywne.

Александра Зок-Смола

НЕСКОЛЬКО СЛОВ О СОЮЗАХ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ —  
РАНЬШЕ И СЕЙЧАС

Резюме

Работа, ссылаясь на данные последней «Основной программы», содержит обзор нескольких обязательных учебников по формированию языковых навыков у учащихся гимназий и старших классов (авторы: Ирена Байерова, Мечислав Пенхерский и Януш Струтынский) с точки зрения заключенной в них информации о союзах. Анализ учебников позволяет сделать выводы относительно содержательной части данных пособий, способов введения нового материала, касающегося союзов, а также типовых упражнений, формирующих навыки работы с рассматриваемой частью речи.

Aleksandra Zok-Smoła

NOTES ON CONJUNCTIONS IN SCHOOL TEXTBOOKS  
ERSTWHILE AND NOW

Summary

Referring to the contents of the core curriculum presently in force, the author provides an overview of a few current language education textbooks on junior high school level and above (authored by Irena Bajerowa, Mieczysław Pęcherski and Janusz Strutyński) with regard to contents on conjunctions. The analysis of the textbooks results in conclusions on their substantive contents, methods of introducing information about conjunctions, and typical exercises developing skills regarding this part of speech.



## Udział części mowy w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV—VI szkoły podstawowej

Badania statystyczne obejmujące obliczenie procentowego udziału części mowy w tekstach podręczników do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV—VI szkoły podstawowej stanowią nieodłączną część analizy języka dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników z zakresu sztuki<sup>1</sup>. Są one kontynuacją podjętej tematyki — dotychczas ukazał się artykuł z zakresu czytelności tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki na drugim etapie edukacyjnym<sup>2</sup>. Nakreślony w nim obszar badawczy jest niezwykle rozległy ze względu na specyficzną rolę, jaką odgrywa sztuka w nauczaniu szkolnym.

Analiza języka podręczników do muzyki i plastyki wpisuje się w nurt niezwykle ważkich i różnorodnych badań prowadzonych na płaszczyźnie językoznawczej i dydaktycznej przez naukowców zajmujących się od lat jakością polszczyzny w szkole<sup>3</sup>. Nieodzowną pomocą w opisie języka badanych pod-

<sup>1</sup> Podręczniki do nauczania muzyki i plastyki nie zostały dotychczas ujęte w krytycznych opracowaniach publikowanych w kolejnych tomach *Prac Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych* Polskiej Akademii Umiejętności (od 2002 roku ukazało się 11 tomów. Ostatnio opublikowano: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”. T. 11. Red. G. Chomici. Kraków 2013. [http://pau.krakow.pl/index.php/2008060975/Wydawnictwa-PAU.html#prace\\_oceny\\_podrecznikow\\_szkolnych](http://pau.krakow.pl/index.php/2008060975/Wydawnictwa-PAU.html#prace_oceny_podrecznikow_szkolnych) [data dostępu: 5.04.2014].

<sup>2</sup> A. Łobos: *Czytelność tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki w szkole podstawowej*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. Synowiec przy współdziałaniu M. Kubarek. Katowice 2013, s. 202—219.

<sup>3</sup> H. Synowiec: *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*. Katowice 2013; *Odmiany polszczyzny w szkole...*; J. Kowalikowa: *Jak się mówi i pisze w szkole? Szkic do pejzażu dydaktycznego szkolnych odmian językowych*. W: *Odmiany polszczyzny...*, s. 9—23; K. Gąsiorek: *Sprawność językowa i propozycje jej kształcenia w klasach I—II szkoły podstawowej*. W: *Odmiany polszczyzny...*, s. 142—169; K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010; J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym — tradycja i zmiana*. Opole 2009; *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole — kon-*

ręczników są szczegółowe wyniki uzyskane dotychczas przez Marię Zarębinę, Helenę Synowiec czy Krystynę Gąsiorek, odnoszące się do języka uczniów i pisanych dla nich podręczników z perspektywy jakościowej i ilościowej<sup>4</sup>, a także inne badania nad polszczyzną pisaną — zwłaszcza tą adresowaną do czytelnika w wieku szkolnym.

### Podręczniki do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV—VI szkoły podstawowej

Nauczyciele muzyki mogą obecnie korzystać z 11, a plastyki — z 9 podręczników do nauczania tych przedmiotów w klasach IV—VI szkoły podstawowej, które są ujęte w *Wykazie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla wybranego typu szkoły i rodzaju zajęć edukacyjnych*<sup>5</sup>. Wszystkie te podręczniki najpierw dopuścił do użytku szkolnego minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, a następnie wpisano je do *Wykazu podręczników* na podstawie recenzji rzeczoznawców.

W tym artykule przedstawione zostaną badania dotyczące języka 4 obowiązujących w klasach IV—VI szkoły podstawowej podręczników — 2 do muzyki i 2 do plastyki. Są to następujące pozycje:

— Urszula Smoczyńska, Katarzyna Jakóbczak-Drażek, *Muzyka i my. Podręcznik 4*<sup>6</sup>, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2008 (wydanie dziesiąte; wydanie pierwsze — 1999), 128 s.; *Muzyka i my. Podręcznik 5*<sup>7</sup>,

*cepcje, funkcje, język*. Red. H. Synowiec. Kraków 2007; J. Kowalikowa: *Podręcznik szkolny z perspektywy autora*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole...*, s. 71—80; B. Cząstka-Szymon, H. Synowiec: *Polszczyzna w szkole śląskiej*. Cz. 1: *Ćwiczenia dla uczniów*. Cz. 2: *Poradnik dla nauczycieli*. Katowice 1996; H. Synowiec: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice 1992; E. Polański: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982; M. Zarębina: *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*. W: *Socjolingwistyka*. T. 1: *Polityka językowa*. Red. W. Lubaś. Katowice 1977, s. 98—107.

<sup>4</sup> K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura...*; K. Gąsiorek: *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I—III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*. W: *Podręczniki do kształcenia...*, s. 97—108; Eadem: *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Red. L. Gilowa i E. Polański. Katowice 1990, s. 125—145; M. Zarębina: *Rola szkoły...*

<sup>5</sup> [www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz\\_dopuszczone\\_lista1.php](http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php) [data dostępu: 5.04.2014].

<sup>6</sup> Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej dopuszczony na podstawie recenzji rzeczoznawców: mgr Romany Rataj, mgr Krystyny Stasińskiej, dr. Andrzeja Wilka i mgr Zofii Krasuskiej. Numer dopuszczenia: 129/99.

<sup>7</sup> Podręcznik dla klasy V szkoły podstawowej dopuszczony na podstawie recenzji rzeczoznawców: dr. Władysława Malinowskiego, mgr. Stefana Olberta, mgr Romany Rataj i dr. Marka Gumkowskiego. Numer dopuszczenia: 27/00.



- Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2007 (wydanie ósme; wydanie pierwsze — 2000), 120 s.; Romana Rataj, Włodzimierz Sołtysik, *Muzyka i my. Podręcznik 6<sup>8</sup>*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2010 (wydanie dziesiąte; wydanie pierwsze — 2001), 116 s.;
- Małgorzata Rykowska, Zbigniew Szałko, *Muzyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej<sup>9</sup>*, Gdynia, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., 2010 (wydanie pierwsze), 212 s.;
- Kinga Łapot-Dzierwa, Robert Małoszowski, Maria Śmigła<sup>10</sup>, *Na ścieżkach wyobraźni. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2013 (wydanie drugie; wydanie pierwsze — 2012), 100 s.; *Na ścieżkach wyobraźni. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej. Klasa 5*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2013 (wydanie pierwsze), 107 s.;
- Anita Przybyszewska-Pietrasiak<sup>11</sup>, *Ciekawi świata. Plastyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej*, Gdynia, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., 2012 (wydanie pierwsze), 176 s.
- Wybrane zostały podręczniki, które:
- są wydane przez te same dwa wydawnictwa (istniejące na rynku edukacyjnym od wielu dziesiątków lat Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne oraz jedno z najmłodszych wydawnictw — Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.);
  - cieszą się większą lub mniejszą popularnością (mają od 1 do 10 wydań);
  - różnią się strukturą (badane podręczniki wydane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne mają osobne tomy przypisane do konkretnej klasy szkoły podstawowej, natomiast omawiane podręczniki Wydawnictwa Pedagogicznego OPERON Sp. z o.o. są jednotomowe i pozwalają nauczycielowi na indywidualny wybór kolejności realizowanych tematów w trzyletniej edukacji w zakresie sztuki).

<sup>8</sup> Podręcznik dla klasy VI szkoły podstawowej dopuszczony na podstawie recenzji rzeczoznawców: dr. Władysława Malinowskiego, prof. dr hab. Marii Przychodzińskiej, mgr Urszuli Smoczyńskiej, dr Barbary Smoleńskiej-Zielińskiej i dr. Marka Gumkowskiego. Numer dopuszczenia: 17/01.

<sup>9</sup> Podręcznik dopuszczony na podstawie recenzji rzeczoznawców: dr Renaty Gozdeckiej, mgr. Krzysztofa Kramka, mgr Małgorzaty Brudzyńskiej. Rok dopuszczenia: 2009. Numer dopuszczenia: 75/09/S.

<sup>10</sup> Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr hab. Wiesławy Limont, dr. hab. Zbigniewa Bani, dr. Jarosława Pacuły. Rok dopuszczenia: 2013. Numery ewidencyjne w wykazie: 550/1/2012 i 550/2/2013.

<sup>11</sup> Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr hab. Wiesławy Limont, dr Beaty Lewińskiej-Gwóźdź, mgr Marii Dziurzyńskiej-Ścibor. Numer dopuszczenia: 439/2012.

## Cel i zakres badań

Treści przekazywane na lekcjach muzyki i plastyki wzbogacają wiedzę ucznia, a także kształtują sferę jego wrażliwości estetycznej i etycznej. Poznanie środków językowych, jakimi posługują się piszący dla uczniów, jest zatem niezwykle ważne. Badania statystyczne — ilościowe i jakościowe — pozwalają na bardzo dokładną charakterystykę języka. Dzięki nim możliwe jest także odniesienie się do dotychczasowych wyników badań nad podręcznikami, analizowanie języka piszących dla nich autorów oraz porównanie stylu wybranych podręczników.

Z każdego podręcznika wylosowano próbę obejmującą 200 zdań<sup>12</sup> (zdanie jest tu definiowane jako dowolne wypowiedzenie — od kropki do kropki lub innego znaku kończącego wypowiedzenie). Uzyskano w ten sposób 4 duże próby losowe, w których liczba wyrazów wynosiła: 2 269 (*Muzyka i my* — WSiP), 2 247 (*Muzyka* — Operon), 2 273 (*Na ścieżkach wyobraźni* — WSiP), 1 903 (*Ciekawi świata* — Operon). Na podstawie każdej próby losowej oszacowano procentowy udział kategorii części mowy oraz grup fleksyjnych w języku poszczególnych podręczników (ich autorów), obliczono współczynnik nominalności, a także porównano język badanych podręczników z innymi wynikami dotyczącymi artykułów popularnonaukowych przeznaczonych dla młodego czytelnika<sup>13</sup>. Maksymalny błąd bezwzględny tych oszacowań nie przekracza 2,3%<sup>14</sup>. Oszacowania udziału części mowy w wybranych grupach fleksyjnych (składających się z mniejszej liczby wyrazów) są obciążone większymi błędami bezwzględnymi (błędy te nie przekraczają 2,9% w grupie I, 12,2% w grupie III i 4,9% w grupie IV).

Kolejny — po oszacowaniu wybranych wskaźników struktury — etap badań statystycznych polega na porównaniu tych wskaźników dla dwóch różnych populacji (podręczników). W tym celu dla dwóch prób co najmniej stu elementów można obliczyć wartość statystyki

$$Z = \frac{\frac{m_1}{n_1} - \frac{m_2}{n_2}}{\sqrt{\frac{\bar{p}(1-\bar{p})}{n}}}$$

<sup>12</sup> B. Sigurd: *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. Przeł. Z. Wawrzyniak. Warszawa 1975; K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura...*

<sup>13</sup> A. Łobos: *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*. Katowice 2003.

<sup>14</sup> Maksymalny błąd bezwzględny przy szacowaniu wskaźnika struktury oblicza się ze wzoru  $d = z_{\alpha} / (2\sqrt{n})$ . Przyjęto współczynnik ufności  $1-\alpha = 0,95$ , a zatem  $z_{0,05} = 1,96$ . Zob. M. Sobczyk: *Statystyka*. Warszawa 2005, s. 175.

gdzie  $\bar{p} = \frac{m_1 + m_2}{n_1 + n_2}$ ,  $n = \frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}$ , natomiast  $n_1$  i  $n_2$  są liczebnościami pierwszej i drugiej próby, a  $m_1$  i  $m_2$  oznaczają liczbę elementów mających wyróżnioną cechę w odpowiednich próbach<sup>15</sup>. Jeżeli  $|Z| > 1,96$ , to badane frakcje są różne w obu populacjach (otrzymane różnice są statystycznie istotne) na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . W przeciwnym wypadku nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej o równości badanych frakcji, ponieważ uzyskane różnice są za małe i mogą być przypadkowe.

### Procentowy udział części mowy w tekstach podręczników — ogólna charakterystyka

Badania statystyczne dotyczące słownictwa pozwoliły na wykonanie zestawień liczbowych obrazujących procentowy udział części mowy<sup>16</sup> w tekstach podręczników. Wstępna ilościowa charakterystyka słownictwa dotyczy procentowego udziału części mowy w tekście. Wyrazy tekstowe (słowoformy) szczegółowo opisano w celu uniknięcia błędnej klasyfikacji homonimów.

Każda słowoforma została przypisana odpowiednio do jednej z czterech grup<sup>17</sup>:

- grupa I (deklinacyjna): rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki i zaimki;
- grupa II (koniugacyjna): czasowniki proste, posiłkowe, modalne i bezokolicznik (rozumiany jako zneutralizowana osobowo forma tekstowa czasownika);
- grupa III (imiesłowy przysłówkowe — współczesny i uprzedni; imiesłowy przymiotnikowe — czynny i bierny);
- grupa IV (kategorie nieodmienne): przyimek, przysłówek, spójnik, partykuła, wykrzyknik.

Imiesłowy potraktowano jako odrębną grupę, by pokazać ich rzeczywisty udział w tekstach podręczników.

Tabela 1 przedstawia procentowy udział wymienionych grup w badanych tekstach 4 podręczników — 2 do muzyki i 2 do plastyki.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 193.

<sup>16</sup> Podział na części mowy oparto na wzorcu podanym przez M. Zarębinę: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych liczbowych)*. Wrocław 1985, a także M. Kniaginową i W. Pisarka: *Język wiadomości prasowych*. Kraków 1966.

<sup>17</sup> Zob. J. Antas: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału części mowy w odmianach języka telewizji polskiej. Dane tekstowe*. W: *Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa*. Red. Z. Kurzowa. Warszawa—Kraków 1991, s. 15.

Tabela 1

**Udział grup fleksyjnych (I—IV) w tekście podręczników do muzyki i plastyki  
w klasach IV—VI szkoły podstawowej**

Grupy klasyfikacyjne słowoform	<i>Muzyka i my. Podręcznik 4, 5, 6 (WSiP)</i>		<i>Muzyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej (Operon)</i>		<i>Na ścieżkach wyobraźni. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej 4, 5 (WSiP)</i>		<i>Ciekawi świata. Plastyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej (Operon)</i>	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Grupa I	1 298	57,20	1 304	58,03	1 378	60,63	1 141	59,96
Grupa II	338	14,90	320	14,24	334	14,69	296	15,55
Grupa III	82	3,62	106	4,72	91	4,00	65	3,41
Grupa IV	551	24,28	517	23,01	470	20,68	401	21,08
Razem	2 269	100,00	2 247	100,00	2 273	100,00	1 903	100,00

Największy procent w analizowanych tekstach stanowi zawsze grupa deklinacyjna (tabela 1). Drugą co do wielkości grupę tworzą nieodmienne części mowy. Najmniej liczne są grupy koniugacyjne i imiesłowowe.

W badanych tekstach podręczników do muzyki wyrazy tekstowe należące do grupy deklinacyjnej stanowią 57,20% (WSiP) i 58,03% (Operon) wszystkich słowoform. W podręcznikach do plastyki jest ich nieco więcej — 60,63% (WSiP) i 59,96% (Operon). Dla tekstów tych podręczników — reprezentujących styl popularnonaukowy — charakterystyczna jest odwrotnie proporcjonalna częstość stosowania form niefleksyjnych. Najwięcej ich występuje w podręcznikach do muzyki — 24,28% (WSiP) i 23,01% (Operon), a najmniej w podręcznikach do plastyki — 20,68% (WSiP) i 21,08% (Operon)<sup>18</sup>.

Badane teksty podręczników do muzyki mają zawężone pole stosowania form werbalnych — od 14,24% w podręczniku do muzyki wydanym przez Operon, do 15,55% w podręczniku do plastyki tego wydawnictwa. Podręczniki drugiego wydawnictwa (WSiP) osiągają w grupie koniugacyjnej zbliżone wartości — 14,90% (muzyka) i 14,69% (plastyka)<sup>19</sup>. Podręczniki z największym udziałem grupy koniugacyjnej charakteryzują się najmniejszą frekwencją form imiesłowowych. Z kolei wyróżnikiem tekstów o najrzadszej obecności form czasownikowych jest największe użycie imiesłów. Jest to typowa zależność obserwowana w stylu naukowym (dla porównania warto dodać, że w artyku-

<sup>18</sup> Warto zauważyć, że statystycznie istotna różnica pomiędzy udziałem wyrazów z grupy I występuje tylko w wypadku podręczników *Muzyka i my...* (WSiP) i *Na ścieżkach wyobraźni...* (WSiP), dla których otrzymano  $Z = -2,34$ . Ze względu na frakcję grupy IV odmienne są podręczniki *Muzyka i my...* (WSiP) i *Na ścieżkach wyobraźni...* (WSiP) oraz *Muzyka i my...* (WSiP) i *Ciekawi świata...* (Operon); dla tych par otrzymano odpowiednio  $Z = 2,91$  i  $Z = 2,45$ .

<sup>19</sup> Wśród omawianych podręczników jedynie *Muzyka...* (Operon) i *Ciekawi świata...* (Operon) różnią się pod względem udziału słowoform z grupy III ( $Z = 2,10$ ). Pozostałe różnice w grupach II i III są statystycznie nieistotne.

łach popularnonaukowych zamieszczanych w czasopiśmie dla dzieci „Ciuchcia” grupa koniugacyjna obejmowała 16,53% wszystkich wyrazów, a grupa imiesłowów — 3,10%).

Udział wszystkich części mowy (słowoform) w tekstach badanych podręczników przedstawia tabela 2.

Tabela 2

**Udział wszystkich części mowy w tekście podręczników do muzyki i plastyki w klasach IV—VI szkoły podstawowej i artykułów popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci „Ciuchcia”**

Część mowy	<i>Muzyka i my. Podręcznik 4, 5, 6 (WSiP)</i>		<i>Muzyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej (Operon)</i>		<i>Na ścieżkach wyobraźni. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej 4, 5 (WSiP)</i>		<i>Ciekawi świata. Plastyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej (Operon)</i>		Artykuły popularnonaukowe w „Ciuchci”
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	procent
Rzeczownik	794	34,99	837	37,25	886	38,98	765	40,20	32,01
Czasownik	338	14,90	320	14,24	334	14,69	296	15,55	16,05
Imiesłów	82	3,62	106	4,72	91	4,00	65	3,41	3,10
Przymiotnik	256	11,28	245	10,90	259	11,40	200	10,51	8,93
Zaimek	167	7,36	162	7,21	206	9,06	147	7,73	9,84
Liczebnik	81	3,57	60	2,67	27	1,19	29	1,52	2,73
Przysłówek	113	4,98	108	4,81	55	2,42	49	2,58	5,93
Przyimek	258	11,37	266	11,84	188	8,27	223	11,72	11,05
Partykuła	38	1,67	13	0,58	30	1,32	6	0,32	2,65
Spójnik	142	6,26	130	5,78	197	8,67	123	6,46	7,64
Wykrzyknik	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,07
Razem	2 269	100,00	2 247	100,00	2 273	100,00	1 903	100,00	100,00

Z procentowych zestawień ujętych w tabeli 2 wynika, że rzeczownik jest dominującą częścią mowy we wszystkich podręcznikach. Stanowi on ponad jedną trzecią wszystkich wyrazów tekstowych. Najczęściej występuje w podręcznikach do plastyki — 38,98% (WSiP) i 40,20% (Operon), rzadziej w podręcznikach do muzyki — 34,99% (WSiP) i 37,25% (Operon)<sup>20</sup>. Ciekawą obserwację w obszarze frekwencji odnotowano w podręczniku do plastyki wydawnictwa Operon — udział wśród części mowy zarówno rzeczowników, jak i czasowników osiąga najwyższe wartości po porównaniu z pozostałymi książkami (odpowiednio 40,20% i 15,55%).

<sup>20</sup> Jedynie *Muzyka i my...* (WSiP) różni się zarówno od *Na ścieżkach wyobraźni...* (WSiP), jak i od *Ciekawi świata...* (Operon), co potwierdzają odpowiednie wartości  $Z = -2,78$  i  $Z = -3,46$ .

Stosunek form rzeczownika do czasownika<sup>21</sup>, nazywany wskaźnikiem nominalności, wynosi 2,35 (WSiP) i 2,62 (Operon) w podręcznikach do muzyki oraz 2,65 (WSiP) i 2,59 (Operon) w podręcznikach do plastyki. Oznacza to, że styl badanych podręczników jest stylem nominalnym. Warto nadmienić, że w artykułach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci „Ciuchcia” wskaźnik nominalności wynosił 1,99. Wysoka wartość wskaźnika jest typowa dla stylu popularnonaukowego. Informuje ona o dużym nasyceniu tekstu rzeczownikami — liczba wyrazów tekstowych rzeczownikowych jest średnio dwuipółkrotnie większa od form czasownikowych<sup>22</sup>. Językoznawcy oraz psychologowie, „specjalizujący się w badaniu percepcji treści transmitowanych za pomocą środków masowego przekazu, podkreślają wyjątkowo ważną rolę czasownika w ukształtowaniu formy językowej każdego tekstu”<sup>23</sup>. W tekstach dotyczących poszerzania wiedzy dzieci i młodzieży widać wyraźnie, którzy autorzy, właśnie dzięki częstszemu stosowaniu czasowników, upodabniają nieco język pisany do mówionego<sup>24</sup>.

Z liczbą rzeczowników i czasowników wiąże się frekwencja przymiotników, przysłówków, przyimków i spójników<sup>25</sup>. Naturalnym określeniem rzeczownika jest przymiotnik, czasownika — przysówek. W związku z przewagą rzeczowników nad czasownikami — w tekstach podręczników powinna być widoczna większa frekwencja przymiotników i przyimków niż przysłówków i spójników. Taką zależność obserwujemy w tekstach artykułów popularnonaukowych z „Ciuchci”, gdzie stosunek rzeczowników do czasowników wynosi 1,99, przymiotników do przysłówków — 1,51, przyimków do spójników — 1,45.

W badanych podręcznikach stosunki: rzeczowników do czasowników, przymiotników do przysłówków, przyimków do spójników wynoszą odpowiednio:  
 — 2,35, 2,27 oraz 1,82 w podręczniku do muzyki *Muzyka i my...* (WSiP);  
 — 2,62, 2,27 oraz 2,05 w podręczniku do muzyki *Muzyka...* (Operon);  
 — 2,62, 4,71 oraz 0,95 w podręczniku do plastyki *Na ścieżkach wyobraźni...* (WSiP);  
 — 2,59, 4,08 oraz 1,81 w podręczniku do plastyki *Ciekawi świata...* (Operon)<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> Zob. W. Pisarek: *Frekwencja wyrazów w prasie. Wiadomości — komentarze — reportaże*. Kraków 1972, s. 30. Wskaźnik nominalności ( $W_n$ ) oblicza się według wzoru:  $W_n = \frac{S_n}{V_n}$ , gdzie  $S_n$  to ogół rzeczowników, a  $V_n$  to ogół czasowników w tekście.

<sup>22</sup> Zob. M. Zarębina: *Próba statystycznej analizy słownictwa...*, s. 137—138. Wskaźniki nominalności obliczone dla innych tekstów pisanych wynoszą: 1,78 dla polszczyzny ogólnej pisanej, 1,14 dla *Lalki*, 1,7 dla *Pana Tadeusza*, 4,8 w języku wiadomości, 3,4 w komentarzach, 2,5 w reportażach prasowych. Zob. W. Pisarek: *Frekwencja wyrazów...*, s. 30.

<sup>23</sup> M. Kniaginina, W. Pisarek: *Język wiadomości...*, s. 39.

<sup>24</sup> Redukcja rzeczowników na korzyść czasowników dynamizuje wypowiedź i ułatwia młodym czytelnikom odbiór artykułów popularnonaukowych.

<sup>25</sup> Zob. W. Pisarek: *Frekwencja wyrazów...*, s. 30—32.

<sup>26</sup> Frekwencja przysłówków różnicuje podręczniki do obu przedmiotów; w podręcznikach do muzyki jest średnio dwa razy większa niż w podręcznikach do plastyki — warto odnotować, że dla par podręczników do różnych przedmiotów wartość  $Z$  jest większa od 4.



Z zestawień tych wynika, że w obydwu podręcznikach do muzyki omawiane wskaźniki są zbliżone, natomiast w podręcznikach do plastyki obserwuje się dużo mniejszą frekwencję przysłówków.

Uzyskane wyniki pozwalają na postawienie hipotezy, że autorzy podręczników unikają przymiotników. Stosunek rzeczowników do przymiotników wynosi:  
 — 3,10 w podręczniku do muzyki *Muzyka i my...* (WSiP);  
 — 3,42 w podręczniku do muzyki *Muzyka...* (Operon);  
 — 3,42 w podręczniku do plastyki *Na ścieżkach wyobraźni...* (WSiP);  
 — 3,82 w podręczniku do plastyki *Ciekawi świata...* (Operon).

Wskaźniki te dowodzą, że tylko co trzeci lub czwarty rzeczownik ma swoje określenie przymiotnikowe. Podobną wartość zaobserwowano w artykułach popularnonaukowych z „Ciuchci” (3,58).

Tabela 3 obrazuje procentowy udział części mowy w grupie deklinacyjnej. We wszystkich podręcznikach największy odsetek w omawianej grupie stanowi rzeczownik (od 61,17% do 67,05%)<sup>27</sup>. Blisko 1/5 wyrazów tekstowych grupy I w każdej z odmian to formy przymiotnikowe. W podręcznikach obserwuje się spadek frekwencji zaimka<sup>28</sup> na korzyść struktur rzeczownikowych i przymiotnikowych. W artykułach popularnonaukowych z „Ciuchci” rzeczowniki, zaimki i przymiotniki stanowią odpowiednio: 59,82%, 18,40% i 16,69% wyrazów w grupie deklinacyjnej. Ciekawe spostrzeżenie dotyczy frekwencji liczebnika w badanych tekstach — udział liczebników w grupie I jest wyższy w podręcznikach do muzyki, a niższy w podręcznikach do plastyki<sup>29</sup>.

Tabela 3

**Udział poszczególnych części mowy w grupie deklinacyjnej (I)  
w tekście podręczników do muzyki i plastyki w klasach IV—VI szkoły podstawowej**

Część mowy	<i>Muzyka i my.</i> Podręcznik 4, 5, 6 (WSiP)		<i>Muzyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej</i> (Operon)		<i>Na ścieżkach wyobraźni.</i> Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej 4, 5 (WSiP)		<i>Ciekawi świata. Plastyka.</i> Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej (Operon)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Rzeczownik	794	61,17	837	64,19	886	64,30	765	67,05
Przymiotnik	256	19,72	245	18,79	259	18,79	200	17,53
Zaimek	167	12,87	162	12,42	206	14,95	147	12,88
Liczebnik	81	6,24	60	4,60	27	1,96	29	2,54
Razem	1 298	100,00	1 304	100,00	1 378	100,00	1 141	100,00

<sup>27</sup> Statystycznie istotna jest różnica między udziałem rzeczowników w grupie I pomiędzy podręcznikami *Muzyka i my...* (WSiP) oraz *Ciekawi świata...* (Operon) —  $Z = -3,01$ .

<sup>28</sup> Testy statystyczne nie wykryły istotnych różnic pomiędzy badanymi podręcznikami zarówno ze względu na udział przymiotników, jak i zaimków w grupie I.

<sup>29</sup> Dla *Muzyka i my...* (WSiP) i *Na ścieżkach wyobraźni...* (WSiP)  $Z = 5,62$ , dla *Muzyka i my...* (WSiP) i *Ciekawi świata...* (Operon)  $Z = 4,39$ , dla *Muzyki...* (Operon) i *Na ścieżkach wyobraźni...* (WSiP)  $Z = 3,86$ , dla *Muzyki...* (Operon) i *Ciekawi świata...* (Operon)  $Z = 2,71$ .



W grupie imiesłów (grupa III) dominują formy imiesłowu przymiotnikowego biernego (od 53,66% do 67,69%). Podręcznik do nauczania muzyki wydany przez WSiP ma znacznie więcej imiesłów przysłówkowych współczesnych niż 3 pozostałe podręczniki<sup>30</sup>. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w badanych próbach nie wystąpiła forma imiesłowu przysłówkowego uprzedniego (por. tabelę 4). Dla porównania należy dodać, że w „Ciuchci” formy imiesłowu biernego i czynnego to odpowiednio 58,29% i 27,01% wszystkich imiesłów odnotowanych w tekstach tego stylu, a imiesłowy przysłówkowe współczesne — 14,71%.

Tabela 4

**Udział poszczególnych imiesłów w grupie III  
w tekście podręczników do muzyki i plastyki w klasach IV—VI szkoły podstawowej**

Imiesłowy	<i>Muzyka i my. Podręcznik 4, 5, 6 (WSiP)</i>		<i>Muzyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej (Operon)</i>		<i>Na ścieżkach wyobraźni. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej 4, 5 (WSiP)</i>		<i>Ciekawi świata. Plastyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej (Operon)</i>	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Przymiotnikowy bierny	44	53,66	70	66,04	61	67,03	44	67,69
Przymiotnikowy czynny	26	31,71	33	31,13	25	27,47	20	30,77
Przysłówkowy współczesny	12	14,63	3	2,83	5	5,50	1	1,54
Przysłówkowy uprzedni	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	82	100,00	106	100,00	91	100,00	65	100,00

Procentowy udział części mowy w grupie słowoform nieodmiennych obrazuje tabela 5. Nieodmienne części mowy są grupą najbardziej różnicującą styl badanych podręczników<sup>31</sup>. Przysłówki zajmują od 11,70% (WSiP) i 12,22% (Operon) słowoform w podręcznikach do plastyki, aż do 20,51% (WSiP) i 20,89% (Operon) słowoform nieodmiennych w podręcznikach do muzyki. Ze stosunku czasowników do przysłówków można wnioskować, że w podręcznikach do muzyki co trzeci czasownik ma określenie przysłówkowe, natomiast w podręcznikach do plastyki — tylko co szósty.

<sup>30</sup> W tej grupie nie można zastosować statystyki Z do badania hipotezy o jednakowych frakcjach, ponieważ grupę III reprezentuje za mała liczba słowoform.

<sup>31</sup> Odnotowano 15 statystycznie istotnych różnic między udziałem poszczególnych części mowy w grupie IV w badanych podręcznikach. Przykładowo, w podręcznikach *Muzyka...* (Operon) i *Na ścieżkach wyobraźni...* (WSiP) udział wszystkich części mowy jest różny, natomiast podręczniki *Muzyka i my...* (WSiP) i *Muzyka...* (Operon) oraz *Muzyka...* (Operon) i *Ciekawi świata...* (Operon) różnią się tylko jedną frakcją (odpowiednio: partykuł i przysłówków).

Tabela 5

**Udział poszczególnych części mowy w grupie kategorii nieodmiennych (IV)  
w tekście podręczników do muzyki i plastyki w klasach IV—VI szkoły podstawowej**

Część mowy	<i>Muzyka i my. Podręcznik 4, 5, 6 (WSiP)</i>		<i>Muzyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej (Operon)</i>		<i>Na ścieżkach wyobraźni. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej 4, 5 (WSiP)</i>		<i>Ciekawi świata. Plastyka. Podręcznik dla klas 4—6 szkoły podstawowej (Operon)</i>	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Przysłówek	113	20,51	108	20,89	55	11,70	49	12,22
Przyimek	258	46,82	266	51,45	188	40,00	223	55,61
Partykuła	38	6,90	13	2,52	30	6,38	6	1,50
Spójnik	142	25,77	130	25,14	197	41,92	123	30,67
Wykrzyknik	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	551	100,00	517	100,00	470	100,00	401	100,00

Z kolei w języku podręczników obu badanych wydawnictw na pierwszy plan wysuwa się duża różnica użycia partykuł — w podręcznikach wydanych przez WSiP jest ich zdecydowanie więcej niż w podręcznikach wydawnictwa Operon. Dla porównania należy nadmienić, że w artykułach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci przysłówki obejmowały 21,68% wyrazów tekstowych w tej grupie, a partykuły — 9,70%.

### Podsumowanie

Na podstawie badań ilościowych części mowy w korpusie wybranych 4 podręczników do nauczania muzyki oraz plastyki w klasach IV—VI szkoły podstawowej stwierdzono, że duża liczba wskaźników struktury była we wszystkich podręcznikach zbliżona (większość otrzymanych różnic była statystycznie nieistotna). Oznacza to, że badane podręczniki są podobne pod względem preferencji autorów w stosowaniu określonych części mowy. Odmienność stylu omawianych podręczników najdobitniej obrazuje porównanie udziałów poszczególnych części mowy (z wyjątkiem nieobecnego w podręcznikach wykrzyknika) w grupie kategorii nieodmiennych.

Wszystkie podręczniki mają styl nominalny. Ponad połowę wszystkich słowoforn w każdym z nich stanowią wyrazy tekstowe z grupy deklinacyjnej. Rzeczowniki przeważają nad czasownikami średnio dwuipółkrotnie, natomiast nad przymiotnikami — średnio trzyipółkrotnie. Bardzo rzadkie są formy imiesłowowe i przysłówki. Nieobecność wykrzykników wskazuje na specyficzność stylu naukowego, natomiast absencja imiesłowu przysłówkowego uprzedniego w analizowanych próbach losowych najprawdopodobniej jest skutkiem zanikania tej części mowy we współczesnej polszczyźnie mówionej i pisanej.

Анна Лобос

ДОЛЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ИЗБРАННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО МУЗЫКЕ  
И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В IV—VI КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

Тема статьи — сравнительный анализ избранных учебников по музыке и изобразительному искусству в IV—VI классах начальной школы. Особенно тщательно авторскому анализу подвергаются репрезентативные пробы из четырех учебников, выбранные путем случайной выборки. Автор приводит количественные данные по доле частей речи в текстах учебных пособий, а также показатель номинативности текста. Полученные результаты статистических исследований углубляют знания о языковой структуре и стиле учебников, а также могут способствовать усовершенствованию мастерства их авторов.

Anna Lobos

DISTRIBUTION OF PARTS OF SPEECH IN SELECTED MUSIC  
AND VISUAL ARTS TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL GRADES 4—6

Summary

The subject of the article is a comparative analysis of language in selected music and visual arts textbooks for primary school grades 4 to 6. Randomly selected representative samples of four textbooks were submitted for analysis. The author calculated percentage share of particular parts of speech in textbooks, as well as text nominality indicator. The results of the statistical research broaden the knowledge on linguistic structure and textbook style; they can also contribute towards the advancement of the authors' writing skills.

# Recenzje

Katarzyna Maria PŁAWECKA

*Przygotowanie polonistyczne uczniów wiejskich gimnazjów  
w perspektywie dalszego kształcenia  
(na przykładzie gminy Laskowa)*

Kraków 2013

Odkąd w strukturze polskiego szkolnictwa ponownie wydzielono gimnazjum jako odrębny etap edukacyjny (od 1999 roku), jest ono nieprzerwanie obiektem zainteresowania zarówno znawców oraz badaczy problematyki edukacyjnej, jak i szerokiej opinii publicznej. Stanowi z jednej strony przedmiot wieloaspektowych badań naukowych, z drugiej — gorących dyskusji medialnych. W publicznej debacie ocenia się zasadność utworzenia szkoły gimnazjalnej oraz efekty jej dydaktyczno-wychowawczej pracy, kreując najczęściej dość pesymistyczny obraz tego etapu kształcenia. Tworzą go z reguły ekspresywnie formułowane, potoczne wyobrażenia i sądy, które rzadko mają oparcie w gruntownych rozpoznaniach ocenianego zjawiska. Ujęcia diagnostyczne, choć najrzetelniejsze w ukazywaniu kondycji gimnazjum i gimnazjalistów, pozostają ciągle w cieniu krzykliwej publicystyki. W takiej sytuacji należy szczególnie dbać o upowszechnianie dorobku naukowego, będącego efektem badawczego oglądu rzeczywistości szkolnej i różnych jej aspektów.

Wydana w 2013 roku przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie książka Katarzyny Marii Pławeckiej *Przygotowanie polonistyczne uczniów wiejskich gimnazjów w perspektywie dalszego kształcenia (na przykładzie gminy Laskowa)* należy do sporej już grupy rzetelnych pod względem metodologicznym opracowań problematyki gimnazjalnej. Autorka podejmuje w niej zagadnienia wyrównywania szans edukacyjnych i motywowania młodzieży zamieszkującej obszar wiejski do dalszego kształcenia się przez odpowiednio zorganizowaną polonistyczną edukację gimnazjalną. Bada więc sposób i skuteczność realizacji jednej z podstawowych idei, która decydowała o wyodrębnieniu gimnazjum w strukturze organizacyjnej szkoły ogólnokształcącej, a także zdolność polonistycznego kształcenia i wychowania do wzmacniania procesów samokształceniowych oraz aspiracji edukacyjnych młodzieży, istotnych w perspektywie dalszego kształcenia się, zwłaszcza w przypadku uczniów ze środowiska wiejskiego.

Podstawą prezentowanej w monografii diagnozy edukacyjnej są wyniki badań, jakie Katarzyna Pławecka przeprowadziła w latach 2005—2007 wśród 417 uczniów klas I i III dwóch szkół gimnazjalnych gminy Laskowa (s. 97). Charakteryzują one osiągnięte przez wiejskie gimnazja efekty pracy w zakresie przygotowania do samokształcenia i wzmacniania aspiracji edukacyjnych młodzieży w określonym czasie. Zarysowują też nowe, nabierające coraz większego znaczenia ich determinanty (np. zwiększającą się rolę Internetu jako jednego z najważniejszych źródeł informacji; przeobrażenia cywilizacyjno-kulturowe, które osłabiają tradycyjne więzi łączące członków wiejskiej wspólnoty, czy działania wolnego rynku jako istotnego regulatora procesów emancypacyjnych). Nadto zaprezentowana w książce diagnoza edukacyjna obejmuje środowisko o silnym poczuciu własnej tożsamości, co w sytuacji renesansu lokalności w zglobalizowanym świecie stwarza mocne podstawy do rozwoju kapitału obywatelskiego. Katarzyna Pławecka w różnych fragmentach naukowego opracowania i w różny sposób podkreśla ten charakterystyczny rys miejscowej społeczności — wspólnoty: odwołując się do wyraźnej świadomości zakorzenienia, społeczność ta ma szansę budować swoją podmiotowość i aktywność, zorientowaną na rozwój własny każdego z jej członków i regionu. W tym ma swe źródło wysoka dziś ranga polonistycznej edukacji regionalnej.

Recenzowana książka składa się ze *Wstępu*, z pięciu rozdziałów oraz *Zakończenia* i obszernego *Aneksu*. Tworzą one, jak zaznacza Autorka, objaśniając kompozycję monografii, dwie części opracowania: teoretyczną — rozdziały I i II, oraz diagnostyczno-projektującą — rozdziały III, IV, V (zob. s. 17—18). Porządek rozważań wyznacza natomiast poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: „Jaki jest stosunek młodzieży do własnej edukacji? Kiedy osiąganie przez młodych ludzi poszczególnych etapów edukacji pojmowane jest w kategoriach sukcesu życiowego? Jakie czynniki mają wpływ na kształtowanie się dążeń oraz na powodzenia i niepowodzenia edukacyjne młodzieży wiejskiej? Jaką rolę pełni etap gimnazjum w przygotowaniu uczniów do samokształcenia i kontynuacji dalszej nauki?” (s. 17).

Rozwijany w badawczym ujęciu tych problemów przewód myślowy opiera się na przekonaniu, że przygotowanie uczniów do dalszej nauki, traktowane jako odpowiednio zorganizowany i dobrze przemyślany proces edukacyjny, jest istotne na każdym etapie kształcenia, ale w gimnazjum w sposób szczególny. Jego uczniowie są bowiem w przełomowym dla ich dalszego życia momencie (okres dorastania), który ma kluczowe znaczenie dla rozpoznawania i rozwijania własnego potencjału intelektualnego. Szkoła gimnazjalna, a zwłaszcza najmocniej ukierunkowana na osobową formację uczniów edukacja humanistyczna, ma wspomagać te procesy. Ich efektywność determinują jednak liczne i ciągle zmieniające się czynniki zewnętrzne. Katarzyna Pławecka charakteryzuje złożoność i zmienność różnych cywilizacyjno-kulturowych uwarunkowań edukacji, ale najmocniej koncentruje się na jej środowiskowych determi-

nantach. Określają one bowiem w znacznym stopniu możliwości i efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej wiejskiego gimnazjum.

Dwa pierwsze, teoretyczne rozdziały monografii: *Edukacja humanistyczna w środowisku wiejskim* i *Kształcenie humanistyczne w gimnazjum — cele, uwarunkowania procesu kształcenia* orientują czytelnika w założeniach (projekty i postulaty ministerialne), zadaniach (dokumenty oświatowe) oraz opisanych w literaturze socjologiczno-pedagogicznej determinantach i specyfice edukacji humanistycznej, realizowanej w środowisku wiejskim. Ukazują jej istotę, cele, ewolucję, a także nowe wyzwania, jakie stawia przed nią XXI wiek. Za szczególnie ważną w kontekście tych ostatnich Autorka uznaje realizację formacyjnych celów edukacji humanistycznej. W świecie gwałtownych i zasadniczych zmian cywilizacyjno-społecznych istotę współczesnego kształcenia i wychowania humanistycznego widzi — podzielając stanowisko przywoływanych w opracowaniu badaczy problemu — w udzielaniu wychowankowi pomocy w rozumieniu problemów współczesnego świata i jego wewnętrznych konfliktów oraz uczeniu go godziwego życia w rzeczywistości, jaką określa aksjologiczny zamęt i stały konflikt między orientacją ku materialnym sukcesom za wszelką cenę a orientacją ku wartościom (s. 20). Akcentując takie zobowiązania edukacji humanistycznej, zwraca uwagę na dorobek antropocentryczno-kulturowego nurtu dydaktyki literatury i języka (Jan Polakowski, Zenon Uryga, Anna Dyduchowa, Maria Jędrychowska, Zofia Agnieszka Kłakówna). Ogniskuje on uwagę na osobie ucznia i na jego rozwoju, co wiąże się ze stałą koniecznością rozpoznawania potrzeb, dążeń, zainteresowań i oczekiwań młodego człowieka oraz z udzielaniem mu stosownej pomocy w budowaniu siebie i ludzkiego świata w „płynnej nowoczesności”. Edukacja polonistyczna ma bowiem charakter aksjologiczny.

Ze względu na podstawowy przedmiot badania — efektywność edukacji polonistycznej we wzmacnianiu motywów i w przygotowaniu uczniów wiejskiego gimnazjum do dalszego kształcenia — najwięcej uwagi, co zaznaczono już wcześniej, poświęca Autorka książki środowisku, w jakim młodzież wzrasta. Charakteryzując edukację wiejską na tle prowadzonej w mieście, weryfikuje stereotypowe wyobrażenia o niej przez odwołanie do bogatej literatury i wyników badawczych ustaleń znawców problematyki. Konfrontuje specyficzne potrzeby tego środowiska z ofertą gimnazjalnego kształcenia humanistycznego, zawartą w ministerialnych rozporządzeniach, częściej — w postulatach i projektach niwelowania różnic w poziomie kompetencji kulturowych i językowych osiąganym przez uczniów wiejskich i miejskich szkół. Zwraca uwagę na tradycyjnie istotną w środowisku wiejskim rolę szkoły, nauczycieli i rodziny w planowaniu przez młodzież dalszej nauki oraz w budowaniu wysokiej rangi wykształcenia w systemie uznawanych przez nią wartości.

Taka zawartość myślowa dwóch pierwszych rozdziałów stanowi teoretyczną podbudowę treści zamieszczonych w diagnostyczno-projektującej części monografii. Wprowadza do niej rozdział III *Obszar badań i założenia badawcze*

*monografii*, który prezentuje opis gminy Laskowa oraz problematykę, a także przebieg i metodologię przeprowadzonych na jej terenie badań. W ich organizacji oraz repertuarze narzędzi diagnozy odbija się zarysowana w pierwszej części monografii złożoność problematyki współczesnej edukacji humanistycznej oraz specyficzne cechy badanej zbiorowości. Zamieszkuje ona tereny górskie, które wchodzi w skład gminy Laskowa, położonej w północno-wschodniej części powiatu limanowskiego (województwo małopolskie). Ukształtowanie terenu decyduje nie tylko o jego malowniczości, ale i gęstości zaludnienia, rozproszonym osadnictwie, rolnictwie jako jednym z podstawowych źródeł utrzymania czy o dostępie do edukacji szkolnej. Określa standard życiowy oraz charakter i poziom wykształcenia rodziców uczniów, a także pewne istotne cechy lokalnej społeczności: pracowitość i szacunek dla pracy, upór w dążeniu do celu, stosunek do przyrody czy religijność.

Obecny w książce Katarzyny Pławeckiej opis terenu badań eksponuje nadto jego regionalną wyrazistość, ujawniającą się w lokalnej kulturze; mocne tradycje oświatowe, ze szczególnym wyeksponowaniem postaci i działalności Zofii Oleksy — miejscowej polonistki (zob. s. 94—95 i *Aneks*); bezpośredni charakter więzi społecznych oraz ważną rolę szkoły i rodziny w kształtowaniu świata wartości młodych ludzi. Autorka konstruuje go, sięgając po opracowania, których autorami są osoby (podobnie jak ona sama) urodzeniem i nierzadko stałym zamieszkaniem związane z wsiami gminy Laskowa. W ich pracach, pochodzących z różnych lat, odbija się ciągłość i zmiana w życiu lokalnej społeczności, co stwarza podstawy do dynamicznej charakterystyki badanego środowiska edukacyjnego, a w perspektywie kształtowania aspiracji edukacyjnych młodzieży daje możliwość uchwycenia stosunkowo trwałych, a także zmieniających się w czasie ich środowiskowych uwarunkowań.

Topograficzna i socjologiczno-kulturowa specyfika badanego obszaru ma też istotne znaczenie w określeniu kierunków i narzędzi podjętego przez Katarzynę Pławecką badania. Pozwala dookreślić: co i jak należy badać na takim terenie, aby ustalić rzeczywistą rolę polonistycznego kształcenia i wychowania w przygotowaniu gimnazjalistów do kontynuowania nauki. Dla uchwycenia zarówno specyfiki oddziaływań szkolnych (instytucjonalnych), jak i różnych przejawów wychowawczego oddziaływania środowiska wiejskiego w tym zakresie Katarzyna Pławecka korzysta z różnych metod i technik badawczych, między innymi z metody monografii i sondażu diagnostycznego (uczniowskie wyobrażenia dotyczące własnej przyszłości i opinie na temat gimnazjum); techniki ankiety, analizy wypowiedzi pisemnych uczniów i dokumentów szkolnych (dzienników, statystyk czytelnicy), obserwacji bezpośrednich (hospitacje lekcji) i pośrednich (rozmowy o sprawach edukacji także poza lekcjami i szkołą). W celu możliwie wszechstronnego rozpoznania uwarunkowań wiejskiej edukacji gimnazjalnej uzupełnia ten wybór narzędzi badawczych wywiadem indywidualnym (z nauczycielami, bibliotekarzami, koordynatorem radiowej sieci internetowej,



umożliwiającej mieszkańcom górskiej gminy dostęp do Internetu, oraz z dyrektorami miejscowych szkół gimnazjalnych i podstawowych).

Zgromadzony w ten sposób obszerny materiał empiryczny stanowi podstawę do ilościowej i jakościowej analizy polonistycznego przygotowania uczniów wiejskiego gimnazjum do dalszej nauki oraz opracowania rzetelnej, stale konfrontowanej „z uwarunkowaniami kulturowymi regionu oraz z założeniami teoretycznymi wysuwanymi przez MEN” (s. 100), diagnozy określonych aspektów tego przygotowania. Dotyczą one dwóch obszarów: przygotowania „sprawnościowego” uczniów do kontynuacji nauki oraz poziomu aspiracji edukacyjnych i preferencji życiowych młodzieży, a także roli przedmiotów szkolnych, zwłaszcza języka polskiego, w rozwijaniu zainteresowań uczniów (s. 99). Problematyce tej odpowiadają kolejno dwa ostatnie rozdziały książki — IV. *Polonistyczne aspekty samokształcenia młodzieży gimnazjalnej* i V. *Aspiracje edukacyjne i ich miejsce w planach życiowych gimnazjalistów*. Każdy z nich otwiera panoramiczne ujęcie podstawowych pojęć, czyli samokształcenia i aspiracji, które wyznaczają perspektywę problemowego oglądu materiału empirycznego.

W rozdziale IV Autorka skupia się na określeniu poziomu przygotowania sprawnościowego miejscowych gimnazjalistów do kontynuowania nauki, co wynika z bardzo istotnej dla samokształcenia instrumentalnej funkcji języka polskiego jako przedmiotu szkolnego. W zgromadzonym materiale empirycznym (wypełnione przez uczniów ankiety, wyniki obserwacji lekcji i analizy różnych dokumentów szkolnych oraz zeszytów uczniowskich, wywiady z nauczycielami i dyrektorami szkół) wyodrębnia i poddaje wnikliwej analizie zagadnienia: sukcesu w nauce, jego źródeł i uwarunkowań; organizacji uczniowskiego samokształcenia (czas, miejsce oraz sposoby nauki własnej, gromadzenia, wyboru i wykorzystania źródeł informacji); zainteresowań czytelniczych i ich znaczenia dla aktywności samokształceniowej gimnazjalistów. Stawiana na tej podstawie diagnoza edukacyjna (s. 157—160) świadczy o dość wysokim motywacyjnym przygotowaniu uczniów gminnych gimnazjów do dalszej nauki, w czym mają swój udział „motywy osobiste, określające kształt dalszych marzeń i pragnień młodzieży”, jak i rówieśnicy, nauczyciele oraz rodzina. Natomiast, jak stwierdza Autorka książki, „spore niedostatki przygotowania gimnazjalistów można zaobserwować na poziomach merytorycznym i sprawnościowym” (s. 157). Ujawniają się one między innymi w słabej umiejętności tworzenia notatek czy w nieskutecznych metodach uczenia się, co przekłada się na niższe, w porównaniu z ambicjami, osiągnięcia edukacyjne. Towarzyszy temu spadek ogólnego zainteresowania uczniów nauką. Trudny do spełnienia przez wiejskie szkoły okazuje się też ministerialny postulat korzystania ze współczesnych środków przekazu informacji (brak wystarczających środków finansowych na odpowiednie wyposażenie szkół, utrudniony w górskim terenie dostęp do sieci informacyjnej) i usprawniania pracy umysłowej uczniów przy zastosowaniu komputerów na lekcjach (uczniowie korzystają z nich jedynie na lekcjach informatyki).

Wskazując możliwe do uwzględnienia w wiejskich realiach sposoby podniesienia poziomu merytorycznego i sprawnościowego przygotowania uczniów do dalszego kształcenia, Autorka sugeruje zdecydowane zwiększenie ilości czasu poświęcanego na lekcjach metodyce pracy umysłowej oraz wykorzystanie „samokształcenia kierowanego, respektującego indywidualne cechy poszczególnych uczniów, ich predyspozycje intelektualne, zainteresowania i aspiracje” (s. 157—158).

Ostatni rozdział monografii, poświęcony aspiracjom edukacyjnym i ich miejscu w planach życiowych gimnazjalistów gminy Laskowa, zawiera bardzo starannie zbudowane zaplecze teoretyczno-pojęciowe rozważanego problemu oraz jego dobrze wyodrębnione i wyraźne sekwencje. Eksponują je podrozdziały, skoncentrowane na diagnozowaniu:

- życiowych planów gimnazjalistów z gminy Laskowa;
- wpływu osiągniętych przez nich wyników w nauce na projektowanie własnej przyszłości i na rozwój zainteresowań;
- zakresu i charakteru wychowawczego oddziaływania zorientowanych regionalnie lekcji;
- uczniowskich uzdolnień i talentów, których wykładnikiem są różne osiągnięcia młodzieży (np. zwycięstwa w konkursach czy udział w olimpiadach);
- przekonań nastolatków na temat możliwości realizacji własnych aspiracji edukacyjnych;
- udziału rodziców w kształtowaniu dążeń edukacyjnych wiejskich gimnazjalistów;
- uczniowskich planów/marzeń, dotyczących przyszłego zawodu i miejsca zamieszkania;
- edukacyjnych losów absolwentów miejscowych szkół gimnazjalnych.

Dostarczają one rzetelnie udokumentowanej wiedzy o tym, co i w jakim stopniu determinuje życiowe plany i dążenia edukacyjne młodzieży uczącej się w gimnazjach gminy Laskowa oraz jakie miejsce w systemie preferowanych przez nią wartości zajmuje wykształcenie. Pozwalają określić charakter i zakres wpływu edukacji polonistycznej, a zwłaszcza regionalnej, na kształt tych planów oraz możliwości ich realizacji.

Szkoda, że Autorka książki — podzielając przekonanie o aksjologicznym wymiarze współczesnej edukacji polonistycznej i odwołując się do dorobku antropocentryczno-kulturowego nurtu dydaktyki języka polskiego — w komentowaniu wyników badań (rozdziały IV i V) nie odwołała się wyraźniej do idei i koncepcji wychowania językowego. Akcentują one wagę badanej przez Katarzynę Pławecką sprawności językowej uczniów, ale podporządkowują ją formacyjnym celom przedmiotu.

Empiryczna część monografii (rozdziały III—V) odnosi się do konkretnego środowiska wiejskiego i funkcjonującego w nim gimnazjum. Diagnostyczno-

-projektujące ustalenia Autorki mają więc największą wartość dla tych, którzy na terenie gminy Laskowa odpowiadają za kondycję szkoły, organizują i realizują proces edukacyjny, oraz dla lokalnej społeczności. Podjęty w badaniu problem polonistycznego przygotowania uczniów wiejskich gimnazjów w perspektywie dalszego kształcenia, jego teoretyczne oświetlenie, sposób, kierunki i procedury badania nadają jednak książce Katarzyny Pławeckiej walor szerszej użyteczności. Zachęca ona do stałego, koniecznego wręcz w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości XXI wieku, diagnozowania sytuacji dydaktycznej i przekonuje o jego wartości.

*Maria Sienko*



## 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 nawzajemne: 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 wewnątrzjęzycznymi, 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 współudziale 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 za pośrednictwem 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 psychodydaktycznych, 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 młodzieżym ubóstwie intelektualnym oraz prymitywizmie językowym odmiany, jaką chcąc nie chcąc ci młodzi ludzie tworzą” (s. 84). Pessimistyczny wydźwięk tej oceny języka młodzieży — znajdujący potwierdzenie w opublikowanych badaniach Aldony Skudrzyk i Jacka Warchali nad tekstami młodzieży (zwłaszcza w opisaney 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 sowiżdrzańskich, 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 (nierazko też przełamującą 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 piętną Achilleusa 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 wiedzą 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*



## *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*

Red. Ewa Malinowska, Jolanta Nocoń, Urszula Żydek-Bednarczuk. Kraków 2013

Nakładem wydawnictwa Universitas ukazała się praca zbiorowa pt. *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, zredagowana przez Ewę Malinowską, Jolantę Nocoń i Urszulę Żydek-Bednarczuk. Publikacja jest efektem pracy wybitnych specjalistów z trzech ośrodków akademickich: Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Śląskiego i Uniwersytetu Wrocławskiego. Plonem tych badań stał się tom monumentalny, wyjątkowy — zarówno pod względem obszerności, jak i zawartości.

Tytuł publikacji, a także nazwiska Autorów ją współtworzących sugerują, że recenzowana pozycja stanowi kontynuację opublikowanego w 1995 roku *Przewodnika po stylistyce polskiej*, opracowanego przez zespół naukowy pod kierunkiem Stanisława Gajdy. We wstępie tomu Redaktorki podkreślają, że po części ma on spełniać również tę funkcję. Lektura *Stylów...* dobitnie pokazuje jednak niemożność traktowania ich jedynie w kategoriach „młodszej siostry”, suplementu. Autorzy postawili sobie bardzo ambitne i wieloaspektowe zadanie stworzenia opracowania, które syntetyzuje najnowsze badania nad szeroko rozumianymi stylami współczesnej polszczyzny. Cel to niełatwy, również ze względu na wielość szkół badawczych, jednostkowych ujęć, które czasem wymykają się jednoznacznym klasyfikacjom. Analiza zawartości omawianej publikacji utwierdza w przekonaniu, że cel ten został osiągnięty.

Książka przeznaczona jest dla humanistów zainteresowanych zagadnieniami szeroko pojętych stylu i stylistyki oraz poprawności stylistyczno-gatunkowej wypowiedzi. Tom służy usystematyzowaniu wiedzy o podstawowych (wybranych) odmianach polszczyzny — zarówno należących do tradycji badań tej dyscypliny (omówione „stare” style to: potoczny, artystyczny, naukowy, popularnonaukowy, dydaktyczny, urzędowy i religijny), jak i tych, których ustabilizowanie zweryfikuje czas (style: medialny, prasowy, radiowy, telewizyjny, internetowy, reklamowy, komunikacji politycznej). Problem z uznaniem odpowiedniego statusu nowych propozycji sygnalizowany jest w „podwójnych” ty-

tułach poszczególnych rozdziałów i podrozdziałów (niejako balansujących między znaczeniami terminów: „język”, „odmiana”, „styl” i „dyskurs”). Przyjęcie szerokiej perspektywy między innymi rozumienia stylu i stylistyki pozwoliło z jednej strony na stworzenie wspomnianego oglądu syntetyzującego, z drugiej zaś — na pokazanie otwartości badawczej, przenikania się metodologii, teorii i użyć stylowych, a zarazem swoistego dystansu wobec partykularnych ujęć. Dla niewprawnego czytelnika zaproponowane rozwiązanie — również to dotyczące kwestii nazewnictwa — może, niestety, okazać się za mało czytelne.

Praca składa się z 15 logicznie pogrupowanych rozdziałów. Tym, co z pewnością spaja całość tomu, jest kategoria potoczności, która przeniknęła (przenika) do wszystkich opisanych form aktywności werbalnej użytkowników polszczyzny. Na szczególną uwagę zasługuje dołączona do każdego rozdziału niezwykle obszerna i wartościowa bibliografia, która może stanowić przedmiot osobnej, wnikliwej lektury.

Książkę otwiera rozdział autorstwa Stanisława Gajdy pt. *Teoria stylu i stylistyka*, odwołujący się do współczesnych prądów intelektualnych i tendencji ogólnokulturowych, między innymi do tych, które dzięki nowym mediom umacniają się w komunikacji międzyludzkiej. Badacz w kontekście stylistyki zarysowuje aktualną sytuację poznawczą — odejście od (cechującego się intelektualizmem, obiektywizmem) strukturalizmu do (czasem zbyt dużego) pluralizmu i otwartości, które odznaczają się niestabilnością i niekompletnością. Autor podkreśla, że od początku istnienia stylistyki jako subdyscypliny naukowej (pierwotnie istniejącej „tylko” między językoznawstwem a literaturoznawstwem) ma ona nieprecyzyjny zakres badawczy koncentrujący się na języku w użyciu. Współczesna stylistyka uwypukla jednak swój inter- czy nawet transdyscyplinarny, eklektyczny charakter. Atutem jest podkreślana przez badacza „rehabilitacja” trudnego do zdefiniowania (zbyt enigmatycznego) terminu „styl”. Autor rozpatruje problem wielości koncepcji stylu, skrótkowo przedstawia typologię, koncentrując się na stylu indywidualnym, rozróżnieniu oralność — piśmienność, na stylu funkcjonalnym korelującym z teorią aktów mowy, kategoriami rejestru i z teorią dyskursu; w kontekście badań niejako nadając im uprzywilejowaną rolę.

Szczególnie wartościowy, syntetyzujący tradycję badań stylistycznych, a zarazem rzucający na nie nowe światło, jest rozdział 2. zatytułowany *Język potoczny — styl potoczny*, napisany przez Aldonę Skudrzyk i Jacka Warchałę. Badacze przedstawiają rzetelny opis badań, ewolucję w myśleniu nad potocznością: od rozpatrywania jej w kategoriach niestarannej odmiany polszczyzny do głównego i dominującego centrum stylów języka. Autorzy (częściowo) utożsamili język potoczny z (tradycyjnie wyróżnianą) mówioną odmianą polszczyzny — takie ujęcie jest niezwykle cenne i funkcjonalne. Jak sami wskazują, szero-

ki zakres użycia języka potocznego nie ogranicza się jednak tylko do ustnych realizacji, właściwy jest niektórym formom pisanym/pisemnym oraz językowi mediów. Potoczność zarazem przenika do innych odmian i stylów polszczyzny, tym samym zacierając ich wyznaczniki. Ma charakter powszechny, ale również integrujący — pozwala na wspólne widzenie i doświadczanie rzeczywistości pozajęzykowej. Jak przekonują badacze, o przodowaniu potoczności należy mówić w bardzo szerokim kontekście społecznych zachowań (nie tylko werbalnych), wiążących się z modą na młodość, luzem, wolnością, prywatnością i z indywidualnością.

Trzy kolejne rozdziały warto omówić łącznie — pierwszy to *Styl naukowy* autorstwa Stanisława Gajdy, kolejny *Styl popularnonaukowy — styl dyskursu popularnonaukowego* napisany przez Annę Starzec, ostatni zaś *Styl dydaktyczny — styl dyskursu dydaktycznego* opracowany przez Jolantę Nocoń. Również wartość tej części tomu trudno przecenić. Szkoda, że autorzy skupili się raczej na autonomiczności swoich monografii, nie kusząc się na większą integrację omawianych treści.

Pierwszy z trzech wspomnianych rozdziałów ma charakter ogólny, na szerokiej intelektualnej płaszczyźnie kreśli ujęcie holistyczne. Stanisław Gajda wprowadza termin „(ogólno)naukowa aura intelektualna”, który na przełomie wieków XX i XXI w swoisty sposób wpływa na myślenie i odpowiednie zachowanie użytkowników języka. Drugi ze wspomnianych rozdziałów jest bardzo obszerny, w sposób całościowy prezentuje słusznie wyróżniony przez autorkę styl popularnonaukowy. Anna Starzec zwięźle przedstawia historię badań, ich cele i zadania, definiuje tego typu społeczną aktywność, wyjaśnia różnice terminologiczne oraz odpowiednie (ideologiczne i polityczne) konteksty upowszechniania nauki. Badaczka określa uczestników definiowanej komunikacji, a także umieszcza wyróżniony styl wśród innych odmian funkcjonalnych. Autorka podkreśla, że „Dyskurs popularnonaukowy coraz bardziej oddala się od nauki i zbliża do wiedzy potocznej” (s. 82), upodabiając się tym samym do stylu/dyskursu dydaktycznego. Wymienia kilkanaście cech analizowanego stylu, omawia związany z mediatyzacją wielokanałowy i wielokodowy charakter przekazu popularnonaukowego, prezentuje typowe formy gatunkowe. Z analizowanym rozdziałem łączy się kolejny, prezentujący promowany przez Jolantę Nocoń jako autonomiczny styl (dyskurs) dydaktyczny (wcześniej uznawany za pododmianę stylu naukowego — obok teoretycznej, praktycznej i popularnonaukowej). Jest to ujęcie nowatorskie, dlatego szczególnie ważne. Badaczka przedstawia proces powolnego kreowania się w myśli humanistycznej takiego oglądu, analizuje związane z nim terminy; zauważa, że polszczyzna do tej pory nie wypracowała dobrej nazwy w pełni określającej istotę omawianego stylu. Zwięźle prezentuje kierunki i metodologie badań, wyróżnia cechy dystyngtywne omawianego stylu, pokazuje wewnętrzne zróżnicowanie oraz typowe

gatunki. Następnie, podkreślając praktyczność (stosowalność) stylu, wskazuje najbliższe obszary dalszych interdyscyplinarnych badań.

Interesujące jest ujęcie stylu artystycznego (rozdział 6. *Styl artystyczny — koncepcja ponowoczesna*) przedstawione przez Elżbietę Dąbrowską. Autorka bada problem stylistyki i literackości w kontekście recepcji (naj)nowszej literatury przedmiotu, pokazuje otwartość przestrzeni dzieła literackiego, wskazuje dawne i nowsze problemy stylu artystycznego — postrzegania dzieła literackiego jako sztuki tekstu, kontekstu i dyskursu. Literatura ukazana jest w perspektywie intertekstualnej — jako dialog tekstów, stylów i podmiotów, a zarazem przestrzeń funkcjonująca między powtórzeniem a innowacją, w której coraz większe znaczenie ma potoczność, estetyka pospolitości i pluralizm stylowo-gatunkowy. Badaczka zwięźle prezentuje styl „liberacki” rozumiany jako rezultat „oryginalnego »spłotu« treściowo-formalnego, którego zasadnicza wartość kształtuje się w sztuce interaktywnej” (s. 161). Rozpatruje styl artystyczny w perspektywie badań integrujących różne przestrzenie humanistyki.

W recenzowanej pozycji wiele miejsca zajmuje całościowy, niezwykle rzetelny opis najważniejszych zagadnień związanych z szeroko pojętym językiem mediów. Poświęcono mu aż 6 rozdziałów (podają je w różnej kolejności): dyskursy medialny (rozdział 7.) i internetowy (rozdział 11.) opracowane przez Urszulę Żydek-Bednarczuk, dyskursy prasowy (rozdział 8.) i radiowy (rozdział 10.) autorstwa Małgorzaty Kity, dyskurs telewizyjny (rozdział 9.), a także styl reklamy komercyjnej (rozdział 12.) w opracowaniu Iwony Loewe. Poszczególne analizy stanowią dogłębne kompendium, podsumowujące dotychczasowy stan badań nad polskimi mass mediami, powinny być obowiązkową lekturą dla tych wszystkich, którzy naukowo, zawodowo, a nawet hobbistycznie zajmują się wspomnianą tematyką.

Dynamiczny rozwój środków masowego przekazu spowodował wytworzenie różnych typów dyskursu, toteż opracowanie osobnych monografii staje się koniecznością. Sześcirozdziałowy wywód rozpoczynają rozważania nad językiem (dyskursem) mediów w ogóle. Jest to pojęcie szerokie, polisemantyczne i eklektyczne. Tworzy się nowy typ kultury medialnej — wtórnej oralności/telepiśmienności, który wpływa na zachowania językowe (zwłaszcza młodszych) użytkowników języka. Każda z wymienionych części ma zasadniczo podobny schemat kompozycyjny: zwięźle omówienie historii polskich badań z zakresu danego medium, przedstawienie typowych wyznaczników, gatunków (i problematyczności ich wyróżniania), ewentualnie rekonstruowanego językowego obrazu świata; następnie autorzy przechodzą do zagadnień związanych z kulturą języka, a kończą na wskazaniu kierunków badań danego dyskursu (medialnego, prasowego, radiowego, telewizyjnego) i języka reklamy komercyjnej. Jak wspomniałam, omawiane rozdziały znakomicie, syntetyzująco opisują aktualny stan

badania. Jednak, podobnie jak w przypadku stylu naukowego i jego autonomicznych pochodnych, czytelnik może mieć pewien niedosyt, wynikający z tego, że Autorki poszczególnych części nie zdecydowały się na większą integrację formy opisu. Nie umniejsza to wszakże wartości prezentowanych treści.

Rozdział 13. opracowany przez Irenę Kamińską-Szmaj nosi tytuł *Komunikacja polityczna — język, styl, dyskurs*. Autorka przedstawia dotychczasowy dorobek badaczy, pokazuje różnorodność terminologii używanej do opisu tej sfery aktywności werbalnej Polaków; omawia komunikację polityczną na tle innych odmian stylowych, zwięźle prezentuje sposób jej funkcjonowania w polszczyźnie (ze szczególnym uwzględnieniem czasów obecnych). Z tego względu rozdział zasługuje na uwagę i uznanie.

W rozdziale przedostatnim zatytułowanym *Styl — dyskurs — komunikacja urzędowa* Ewa Malinowska, zgodnie z założeniem, rzetelnie przedstawia najnowszy stan badań nad tą odmianą polszczyzny. Skupia się na wewnętrznym zróżnicowaniu, wskazuje także podstawowe (choć stopniowalne) cechy odmiany oraz wzorce gatunkowe i związane z nimi terminy dyrektywne. Autorka omawia również zasady sposobów zachowań (kulturę komunikacji urzędowej) oraz kreśli kierunek dalszych badań (głównie związanych z językiem dokumentów unijnych i urzędowej korespondencji elektronicznej).

Książkę zamyka obszerny rozdział autorstwa Marzeny Makuchowskiej poświęcony stylowi religijnemu. Lektura tego rozdziału przynosi wyczerpujące i uporządkowane informacje. Badaczka omawia recepcję literatury i proponowane rozwiązania terminologiczne, opisuje religijną sferę komunikacji, funkcje i cechy stylu religijnego oraz jego gatunki. Ostatni podrozdział traktuje o poprawności językowej i funkcjonalności stylu (w tym o niepokojących tendencjach i pojawiających się błędach).

Podsumowując przegląd zawartości zbiorowej monografii *Style współczesnej polszczyzny*, stwierdzam, że jej Autorzy, budując poszczególne rozdziały, wykorzystali dotychczasowy bogaty dorobek naukowy, a zarazem ukazali nową perspektywę badawczą poszczególnych kwestii. Publikacja jest niezwykle wartościowa z uwagi na bogactwo treści i sposób ich całościowego ujęcia.

*Maria Waclawek*



## *Uczeń w roli mówcy. Inspiracje i wskazówki metodyczne*

Red. Agnieszka Kania, Łucja Staniczek. Katowice 2013

Wszelkie działania zmierzające do podniesienia poziomu kultury języka, doskonalenia jego poprawności gramatycznej, fonetycznej i leksykalnej zasługują na najwyższe uznanie. Odgrywają one niezwykle ważną rolę w kształceniu świadomości językowej i kulturowej społeczeństwa. Dlatego wszystkie projekty wspierające program „Promocja języka polskiego” oraz kampanię społeczno-edukacyjną „Ojczysty — dodaj do ulubionych” — godne są upowszechniania. Projektem takim jest Ogólnopolski Konkurs Krasomówczy im. Wojciecha Korfańtego, którego finał odbył się 4 października 2013 roku w Katowicach już po raz szesnasty. Motto przemówień tego konkursu zaczerpnięte zostało z myśli kardynała Augusta Hlonda, Prymasa Polski: „Wolno swój naród więcej kochać, nie wolno nikogo nienawidzić”. Organizatorzy: Związek Górnośląski w Katowicach, Stowarzyszenie Polonistów w Krakowie oraz Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach, wsparli finansowo wydanie publikacji pt. *Uczeń w roli mówcy* pod redakcją Agnieszki Kani i Łucji Staniczek.

Publikacja składa się z dwu części. Pierwsza to zbiór wypowiedzi i artykułów językoznawców i nauczycieli języka polskiego uczestniczących w pracach jury konkursu oraz przygotowujących młodych adeptów sztuki mówienia do występów publicznych. W części tej znajdują się także teksty wystąpień laureatów konkursu. Część druga, adresowana przede wszystkim do uczniów, a w drugiej kolejności do nauczycieli, to mała książeczka z ćwiczeniami, sugestiami i podpowiedziami, gdzie szukać wsparcia oraz jak przygotowywać wystąpienia i prezentacje, w których słowo odgrywa pierwszoplanową rolę.

Część pierwsza publikacji *Uczeń w roli mówcy*, z podtytułem *Inspiracje i wskazówki metodyczne*, ma na celu pokazanie nauczycielom drogi postępowania, gdy chcą oni podjąć trud kształcenia kultury wypowiedzi „od przedszkola do... matury”. Redaktorki zadbały o to, by głos w tej części zabrały osoby kompetentne, doświadczone, z autorytetem popartym osiągnięciami naukowymi, dydaktycznymi i społecznymi.



Zbiór wypowiedzi otwiera szkic pt. *Jak najkrócej o sztuce publicznego przemawiania* Renaty Przybylskiej. Językoznawczyni mottem artykułu uczyniła słowa Stanisława Brzozowskiego: „Nie wystarczy mieć rację, trzeba jeszcze umieć jej bronić”. Cały Jej wywód jest więc pokazaniem kolejnych kroków w przygotowaniach mówcy do jego występu. Autorka najpierw podkreśla wagę umiejętności przemawiania do różnych gremiów, wyodrębnia kolejne fazy przygotowania mowy oraz kompozycję wypowiedzi, by w końcu zwrócić uwagę na sposób zachowania się w trakcie wystąpienia. Podkreśla zatem technikę mówienia, postawę, gestykulację, umiejętność zainteresowania słuchacza tym, o czym się mówi.

Ogólne wskazówki dotyczące przygotowania i wykonania własnego projektu są niezwykle cenne dla każdego, kto w roli mówcy występuje jako uczestnik konkursu krasomówczego. Ale to także wsparcie dla wszystkich młodych (i nie tylko) ludzi, którzy stają przed koniecznością wygłoszenia własnego tekstu w jakiegokolwiek sytuacji publicznej.

Łucja Staniczek, współredaktorka publikacji, przybliży historię konkursu, wyjaśniając jego genezę. Wszystko zaczęło się w Katowicach w 1998 roku z okazji 125. rocznicy urodzin Wojciecha Korfatego, który stał się „naturalnym” patronem konkursu. Ten wielki Ślązak, Polak i Europejczyk (jak określa go Autorka artykułu pt. *Z historii Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego im. Wojciecha Korfatego*) był dzięki swoim umiejętnościom przemawiania i argumentacji jednym z tych, którzy przyczynili się do sukcesu przyłączenia części Górnego Śląska do Polski. Inicjatorzy konkursu (przedstawiciele Związku Górnośląskiego) od początku chcieli, by młodzież z tego regionu miała szansę zmierzenia się z rówieśnikami z innych części kraju. Do współorganizowania konkursu zaproszono więc Stowarzyszenie Polonistów w Krakowie. Zaproponowano młodym ludziom tematy, które skłaniały do refleksji nad systemem wartości, prowokowały spory i dyskusje wokół problemów społecznych, zagadnień związanych z teraźniejszością i przyszłością regionu, kraju, samych młodych ludzi. Dostrzeżono konieczność debaty na temat inności, odmienności etnicznej, kulturowej, społecznej, narodowej i zainspirowano uczniów do wypowiedzi związanych z tą problematyką.

Łucja Staniczek dokonuje szczegółowego przeglądu tematów kolejnych konkursów, podkreślając jednocześnie zainteresowanie nim coraz szerszych kręgów opiniotwórczych. Ostatnia edycja konkursu objęta została patronatem Rady Języka Polskiego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, a także środowisk politycznych i społecznych. Autorka zwraca uwagę na dwa wymiary tego konkursu: wychowawczy i społeczny. Z jednej bowiem strony młodzież prowokowana jest do podejmowania refleksji na tematy ważne z punktu widzenia współczesnego człowieka, z drugiej — konkurs stanowi doskonałe przygotowanie do życia i sprawdzenie się w rolach, które w niedalekiej przyszłości mogą stanowić podstawę egzystencji młodych ludzi.

O tym, że z roli ucznia, uczestnika konkursu, bliska jest droga do spełniania ważnych ról społecznych i opiniotwórczych, może świadczyć kolejny artykuł pt. *Ubieram w słowa*. Jego autor Michał Koźlik jest dziennikarzem radiowym, który wcześniej był trzykrotnym zwycięzcą konkursów krasomówczych, a następnie także jurorem tej wspaniałej imprezy. Autor opowiada w nim swoją historię od pierwszego zwycięstwa w konkursie do jurora i dziennikarza. Opowiadanie stanowi jednocześnie rodzaj motywacji dla innych, którzy poważnie myślą o swojej drodze życiowej. Autor podkreśla, że „słowo” to dobra inwestycja, bo ma ono wielką moc. Prawda to tyleż oczywista, co godna, by ją uświadamiać zwłaszcza uczniom. Moc słowa znają dziennikarze, prawnicy, politycy, nauczyciele, psychologowie...

Ale nie mniej istotne znaczenie ma słowo w codziennej komunikacji, na co zwraca uwagę w swej wypowiedzi Krystian Węgrzynek, przekonując do debaty, jako ważnej metody pracy z uczniami na lekcjach języka polskiego. Wymienia jej zalety także w kontekście tych umiejętności, które powinien zdobyć uczeń szkoły ponadgimnazjalnej, a wśród nich do ważnych należą: umiejętność argumentowania, konstruowania wypowiedzi, poszukiwania materiałów źródłowych do jej zbudowania. Zdobywanie tych umiejętności prowadzi więc do rozwijania postawy samodzielności i odpowiedzialności za własne działania. Autor ma doświadczenie w kształceniu tych umiejętności jako nauczyciel języka polskiego oraz konsultant programu *Debaty Szkolne*.

W kręgu nowatorskich rozwiązań metodycznych w nauczaniu języka polskiego pozostaje autorka kolejnego artykułu i współredaktorka całej publikacji Agnieszka Kania. „*Ars bene dicendi*”, czyli *elementy retoryki na lekcjach języka polskiego* to artykuł, w którym stawia ona bardzo ważną tezę: dbałość o „sztukę pięknego mówienia” jest niezależna od wszelkich przemian edukacyjnych, zmian podstaw programowych i przekształceń modelu matury. Doskonalenie umiejętności mówienia na różne tematy jest po prostu celem ponadczasowym, wpisanym we wszelkie programy i podstawy programowe.

Agnieszka Kania, nauczycielka języka polskiego w liceum, przedstawia kolejne kroki postępowania z uczniami, mając na celu oswojenie ich z sytuacją publicznego mówienia. Pierwsze lekcyjne spotkanie może mieć charakter swoistej diagnozy na temat postaw i umiejętności mówienia uczniów, z którymi przyjdzie pracować poloniście w ciągu kolejnych trzech lat. Spontaniczne wypowiedzi pierwszoklasistów na zadany temat, wylosowany spośród kilku czy kilkunastu przygotowanych przez nauczyciela, stanowi pierwszy ważny krok w orientacji, z kim będziemy pracować. Pomysł takiego diagnozowania zasługuje na opublikowanie z tego powodu, że jego realizacja pozwala nauczycielowi nie tylko „oswoić” klasę, ale także dowiedzieć się o specyficznych trudnościach wychowanków, o ich określonych uzdolnieniach oraz poglądach. Autorka projektu dydaktycznego, którego podstawą jest kształcenie umiejętności pięknego mówienia, zwraca uwagę na to, że stanowi ono

warunek, by dobrze zdać egzamin ustny na maturze w 2015 roku. Proponuje zatem przygotowywanie uczniów od I klasy i osvajanie ich z koniecznością wypowiedzi na zadany temat. Jej propozycja wymaga oczywiście od nauczyciela pewnego nakładu pracy, a przede wszystkim sprawnej organizacji lekcji. Autorka proponuje między innymi, by w I klasie stawiać przed uczniami problemy, związane z omówionymi na lekcji tekstami kultury, które będą oni opracowywać w domu jako pięciominutowe wystąpienia. Propozycja ta eliminuje zaskakiwanie uczniów podczas „odpytywania”, pozwala na przygotowanie sensownych wypowiedzi, do których uczniowie powtórzą omówiony na lekcji materiał, poszukają dodatkowych informacji i skomponują wypowiedź. Ponadto proponowana metoda zmniejsza stres, a przede wszystkim pozwala na doskonalenie umiejętności sztuki wypowiedzi. Jednocześnie przedstawione rozwiązania są szkołą osvajania się uczniów z wszelkimi publicznymi wystąpieniami.

Agnieszka Kania jest ponadto współautorką (razem z Bernadetą Styczeń) artykułu o metaforycznym tytule: *Od przedszkola do... matury*. Tytułowe nawiązanie do popularnego programu rozrywkowego, propagującego wychowanie muzyczne wśród dzieci, sygnalizuje ważny problem przygotowania uczniów do ustnego egzaminu maturalnego. Autorki przedstawiają rzeczowe argumenty przemawiające za koniecznością dbania przez nauczycieli na wszystkich etapach kształcenia o czystość, estetykę i kulturę języka uczniów. Sięgają do zapisów *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* i cytując je, udowadniają nauczycielski obowiązek doskonalenia świadomości językowej, a co się z tym łączy — poprawności i estetyki mówienia uczniów. Podkreślają jednocześnie, że metodyczne i systematyczne przygotowywanie ćwiczeń oraz organizowanie lekcji z myślą o językowych kompetencjach uczniów doprowadzą do tego, że absolwent szkoły średniej stanie się świadomym uczestnikiem procesów komunikacyjnych i kulturowych. Autorki artykułu widzą szansę w nowej formule ustnego egzaminu maturalnego, która wymusza działania dydaktyczne, zmierzające do oswojenia wychowanka z dłuższymi wypowiedziami na zadany temat. Wskazują jednocześnie, że przygotowanie do konkursu krasomówczego może być nie tylko jedną z dróg prowadzących do pozbycia się tremy przed publicznym wystąpieniem, ale także sposobem przygotowania do samodzielnej pracy, poszukiwania materiałów i rozszerzania horyzontów myślowych. Uczeń, przygotowując się do samodzielnej wypowiedzi, musi przecież pokonać treść. Najważniejsze jest zrozumienie tego, że bojaźń przed kompromitacją będzie tym mniejsza, im lepszym wykaże się merytorycznym przygotowaniem do wystąpienia. Na wszystkie te aspekty zwracają uwagę Autorki artykułu *Od przedszkola do... matury*. Pokazują jednocześnie, że szansą ucznia jest uwolnienie jego myślenia, kojarzenia zjawisk i faktów oraz logiczne ich porządkowanie. Wartość, jaka tkwi w codziennej pracy nad słowem, ujawni się po zakończeniu kształcenia na kolejnych etapach edukacji. Wywód przekonuje też o tym, że pra-

ca ta nie wymaga organizowania dodatkowych lekcji, lecz jedynie przemyślenia organizacji i metodyki zajęć prowadzonych do tej pory.

Można, jak proponuje Elżbieta Węclaw, wprowadzić specjalne lekcje retoryki. Nowa *Podstawa programowa*... pozwala na takie autorskie programy. Umiejętności zdobywane na zajęciach będą wykorzystywane na wszystkich lekcjach i staną się podstawą budowania świadomości retorycznej ich uczestników.

Jak zatem widać z przeglądu podejmowanych w publikacji tematów, Redaktorce zadbały, by znalazły się w niej wypowiedzi prezentujące sam konkurs, a przede wszystkim pokazały korzyści wychowawcze, edukacyjne, społeczne i psychologiczne płynące z uczestnictwa i przygotowania uczniów do udziału w nim.

W zbiorze artykułów, prezentujących ogólnopolski konkurs krasomówczy, nie mogło zabraknąć głosów nauczycieli, którzy z perspektywy opiekunów relacjonują proces przygotowania, podobnie jak nie mogło zabraknąć zapisów kilku wystąpień nagrodzonych uczniów.

Katarzyna Przebinda-Niemczyk rozważa w artykule pt. *Uczeń w roli mówcy. Z perspektywy opiekuna* rolę nauczyciela w całym procesie rekrutacji i przygotowań konkursowych. Początek — to znalezienie talentu. Taka teza wskazuje na wielką rolę, jaką ma do odegrania nauczyciel polonista, jego spostrzegawczość nie tylko w zakresie merytorycznych umiejętności, ale także zdolności wychowanków. Jednocześnie z wypowiedzi opiekunki widać, jak ważna jest osobowość i autorytet nauczyciela, który zachęci do udziału w konkursie, podsunie ciekawe tematy, a następnie pozwoli uczniowi na samodzielne przygotowanie wystąpienia.

Niewielką, bardzo starannie wydaną publikację, która promuje nie tylko konkurs, ale po prostu piękne słowo i dobre wzorce nauczania języka polskiego jako przedmiotu szkolnego, dopełniają mowy konkursowe laureatów: Karola Nowaka i Urszuli Woźniak. Nauczyciele, którzy chcieliby skorzystać z fachowych wskazówek na temat ćwiczeń artykulacyjnych, oddechowych, logopedycznych, mogą sięgnąć zarówno do artykułów w części publikacji zatytułowanej *Inspiracje i wskazówki metodyczne*, jak i w części pt. *Ćwiczenia, sugestie, wypowiedzi*.

Z informacji w stopce redakcyjnej dowiadujemy się, że „Katalog wydano staraniem organizatorów XVI Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego im. Wojciecha Korfańtego”. Na uwagę zasługuje tu określenie wydawnictwa — katalog. Jest to bowiem wydanie, które — oprócz omówionych artykułów, dobranych w sposób przemyślany i logicznie skomponowanych — zawiera zdjęcia z eliminacji wewnątrzszkolnych, półfinałowych i finałowych. Do katalogu dołączono płytkę DVD z nagraniem przemówienia jednego z patronów tego konkursu, europośła profesora Jerzego Buzka. Ponadto na płytce znajdują się trzy pozakonkursowe wystąpienia uczniów przygotowujących się do konkursu. Wszyscy trzej to laureaci XVI OKK. Jest wśród nich czternastoletni Adam

Kubiczek, Polak z czeskiego Cieszyna, który urzekł jurorów dojrzałością sądów i umiejętnością argumentacji.

„Katalog” jest zatem tyleż reklamą, co świetną merytoryczną informacją o konkursie i korzyściach płynących z przygotowania się do niego i uczestnictwa w nim.

*Ewa Jaskółowa*

## *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*

T. 1. Red. Anna Guzy, Danuta Krzyżyk. Kielce 2012

T. 2. Red. Anna Guzy, Bernadeta Niesporek-Szamburska. Kielce 2013

Na rynku wydawniczym w odstępnie zaledwie roku ukazały się dwie niezwykle ważne dla dydaktyki pozycje książkowe opatrzone tytułem *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Oba tomy są efektem dyskusji skupionej wokół metod i form kształcenia uczniów zdolnych i z zaburzeniami. Każdy z tomów jest zbiorem artykułów. W pierwszym znajduje się ich 19, w drugim zaś — 23. Pogrupowane są one przejrzysto w tematyczne części wprowadzające w problematykę, a następnie omawiające poszczególne sfery uczniowskich uzdolnień bądź trudności — w zakresie ADHD, FAS, zespołu Aspergera, trudności w nauce, dysleksji, niepełnosprawności intelektualnej, niedostosowania społecznego, a także wad słuchu i wzroku. Obie publikacje zamykają *Varia*, stanowiące dopełnienie problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych. Autorami poszczególnych rozpraw są pracownicy akademicki, nauczyciele różnych placówek kształcących i wychowawczych oraz studenci. Osiągnięta w ten sposób różnorodność zamieszczonych opracowań pozwala na wybór jednej z wielu perspektyw.

Tom pierwszy otwiera przedstawienie zarysu problemów, nauczycielskich strategii pracy i opinii odnoszących się do dzieci z odchyleniami w nabywaniu umiejętności. Część ta składa się z trzech tekstów. W pierwszym omówiono podstawy terminologiczne dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych (Danuta Krzyżyk), w kolejnym — zebrane w badaniach ankietowych nauczycielskie opinie o owych potrzebach, środkach dydaktycznych, polecanych formach pracy i stwarzanych przez szkołę możliwościach ich realizacji (Marta Kubarek), natomiast w trzecim oceniono metody waloryzacyjne — impresyjne i ekspresyjne — w pracy z dziećmi przedszkolnymi (Joanna Wrona). Lektura tych opracowań może być szczególnie przydatna dla czytelników, którzy dopiero zaczynają zapoznawać się z zagadnieniami specjalnych potrzeb edukacyjnych bądź stykają się z nimi na wczesnym etapie edukacyjnym. Na część drugą składają się artykuły poruszające istotę pracy z uczniami, u których występu-

ją zaburzenia zachowania i emocji. W tekstach znaleźć można: opis historii, uwarunkowań społeczno-politycznych i rozwiązań integracyjnych oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej stosowanej do pracy z uczniem z ADHD w Rosji (Olga Kochurova), zestawienia wyników badań nad faktyczną wiedzą i formami pracy praktykowanymi w przypadku dzieci z ADHD przez nauczycieli, wychowawców, pedagogów i kuratorów sądowych (Kamila Kuros), zalety bajek terapeutycznych oraz sugestie ich wykorzystania na zajęciach szkolnych (Michalina Drożdżał), strategie zachowania i zasady pracy z członkami rodzin niewydolnych (Dominika Kot), a także przegląd metod dostępnych nauczycielowi poloniście w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie (Agnieszka Pokrzywa). Trzecia część publikacji zaznajamia z wdrażanymi w szkole masowej założeniami pracy rewalidacyjnej w przypadkach niepełnosprawności intelektualnej o stopniu lekkim (Patrycja Gołek). Kolejny tekst poświęcony został uczniom niesłyszącym i niewidomym. Szczegółowe treści w nim zawarte obejmują: analizę węgierskiego systemu nauczania języka migowego (Éva Fórián, Maria Waclawek), propozycję kształtowania kompetencji czytelniczych osób niesłyszących za pomocą komiksu (Justyna Kotowicz), przedstawienie dróg rozwoju tożsamości uczniów z lekkim niedosłuchem (Anita Czerwińska), krytyczne spojrzenie na zakres uwzględniania trudności niedosłyszących licealistów w *Podstawie programowej...* oraz wymogach maturalnych (Aneta Całżyńska), a ponadto zestawienie wad, ograniczeń, szans i zalet integracji wychowanków niedowidzących w szkole masowej (Hanna Pasterny). Zwrócono też uwagę na szczególne potrzeby uczniów zdolnych — mierzenia się z adekwatnymi do ich zdolności zadaniami, zrozumienia ich wrażliwości emocjonalnej, dostrzeżenia indywidualnych talentów (Agnieszka Siewicz), a także na stymulowanie umiejętności wykorzystania Internetu w rozwijaniu własnej kreatywności (Danuta Bula, Jadwiga Jawor-Baranowska). Opracowanie kończą rozprawy uwzględniające: ćwiczenia, które poprawiają orientację przestrzenną (Anna Guzy), terapię i nauczanie dwujęzycznego dziecka zmagającego się z dysleksją (Rafał Młyński) oraz profilaktykę szkolną na terenach zagrożenia środowiskowego (Michał Słota).

Tom drugi stanowi częściowo kontynuację zamieszczonych w tomie pierwszym rozważań. Rozpoczęty częścią skupioną wokół szans i barier ucznia niepełnosprawnego i z deficytami, prezentuje kolejno: teoretyczne ujęcie prawideł nauczania uczniów z dysfunkcją słuchu (Anna Brzostek), sposoby pokonywania barier — stereotypów i mitów społecznych — w kontaktach z nimi (Anita Czerwińska), opis specyfiki komunikowania się dzieci z zespołem Aspergera wraz z analizą przypadku (Danuta Krzyżyk), podsumowanie efektów wdrożenia pilotażowego programu pracy studentów pedagogiki specjalnej z autystykami (Renata Machalska), charakterystykę przypadku piątoklasisty z zaburzeniem typu autystycznego oraz podejmowanych wobec niego działań edukacyjnych (Tomasz Pyzik), formy pomocy dzieciom z Zespołem Pourazowego Uszkodze-



nia Płodu — FAS (Dominika Kot), a także możliwości przystosowania egzaminów zewnętrznych do specjalnych potrzeb wychowanków (Monika Szymańska). Później, powracając do tematyki ucznia zdolnego, autorzy kilku tekstów zwracają uwagę na związane z pracą z nim takie konkretne problemy i wyzwania, jak: strategie nauczycielskie deklarowane w badaniach ankietowych (Marta Kubarek), zebrane w sondażach przypuszczenia odnośnie do powodów niewykorzystania uczniowskiego potencjału (Monika Banasik), ocenę efektywności wybranych form pracy na etapie gimnazjalnym — zajęć pozalekcyjnych, wycieczek, samodzielnej pracy (Agnieszka Chłosta-Sikorska), sposoby modyfikowania programu nauczania ku indywidualizacji kształcenia z wykorzystaniem projektów grupowych, fakultetów oraz prac pisemnych wyzwalających wyobraźnię (Magdalena Marzec) i przykłady dostępnych platform cyfrowych, możliwych do wykorzystania w nauczaniu na odległość (Beata Gałań). Dodatkowo zamieszczono pomysłową koncepcję lekcji o opozycji wokaliczności przyimków (Aleksandra Zok-Smoła). Domykające tom refleksje nad arteterapią i potrzebą indywidualnego traktowania nastoletnich twórców (Danuta Bula), alternatywnym nauczaniem języków obcych, dostosowanym do potrzeb osób niepełnosprawnych (Agnieszka Filipkowska) oraz żywo intertekstualnymi odczytaniem książek dzięki lekcjom teatralnym (Małgorzata Wójcik-Dudek) zostały poprzedzone opracowaniami metodologicznymi. Dzięki nim zapoznać się można z: priorytetami wdrażania kreatywnej edukacji (Arleta Magdalena Rogozińska), możliwością diagnozowania cech psychofizycznych uczniów trudnych w wyniku badania narracji (Dominika Kulczyńska), przykładami efektywnego wykorzystania metod aktywizujących w szkolnictwie specjalnym (Marzena Fryszkiewicz), perspektywami przekształcania niecierpliwości współczesnej młodzieży w twórczy niepokój (Danuta Bula, Jadwiga Jawor-Baranowska), ideą terapeutycznej pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie, polegającej na polisensorycznym poznawaniu otoczenia (Patrycja Gołek), zaletami biblioterapii rozwojowej (Katarzyna Janczulewicz, Katarzyna Wiczorek) czy wreszcie ze sposobami kompensowania trudności dyslektyków (Marta Kazienko-Szczerbak).

Lektura przynosi zarówno ciekawe informacje teoretyczne, jak i funkcjonalne propozycje rozwiązań gotowych do zastosowania w pracy pedagogicznej, poprzedzonych wnikliwą analizą doświadczeń oraz potwierdzonych wynikami badań naukowych. Zastanawiać może jedynie przypadkowa kolejność artykułów oraz brak uzasadnienia dokonanej selekcji zagadnień. Uważna lektura pozwala jednak na dwoiste umotywowanie wyboru tematów. Odzwierciedla się w nich przede wszystkim ożywione zainteresowanie poszczególnymi zagadnieniami oraz potrzeba ich zgłębiania. To z kolei skłania do przypuszczeń, że rodzą trudności w nauczaniu, omawiane w tomach częściej i badane wnikliwiej, dotyczą grupy uczniów najliczniej reprezentowanej w społeczności szkolnej. Ponadto przyjęty zamysł kompozycyjny oddaje naturalną sytuację, z którą sty-

ka się nauczyciel w praktyce szkolnej — musi on dostrzec jednostki potrzebujące specyficznego wsparcia wśród wielu indywidualności w zespole klasowym i zdiagnozować je.

Wartością omawianych pozycji są wspomniane już wcześniej podpowiedzi praktyczne. Autorzy artykułów dokonują gruntownego, krytycznego przeglądu trudności definicyjnych, jakich przysparzają swoiste warunki funkcjonowania dzieci na różnych etapach edukacyjnych. Przeważnie odnoszą te ustalenia terminologiczne do procesów wychowawczych i dydaktycznych. Przekonujący i klarowny język wywodów sprawia, iż publikacje mogą być użyteczne jako poradniki nie tylko dla nauczycieli czy terapeutów, ale także rodziców. Dodatkowo mogą stać się lekturą uzupełniającą dla studentów specjalności nauczycielskiej, zobowiązanych w toku kształcenia akademickiego do zapoznania się z problematyką specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Twórcy artykułów i szkiców, dzieląc się swoimi refleksjami, odwołującymi się do wiedzy merytorycznej i często drobiazgowej obserwacji, uświadamiają również szerokiemu gronu odbiorców natężenie i rodzaje problemów dotyczących uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uwrażliwiają tym samym na kwestie istotne i drażliwe w kontaktach z takimi osobami. Jednocześnie zamieszczone w tomach pomysły i rozwiązania ułatwiają konstruowanie modelu doraźnej pomocy wychowankom w codziennej pracy szkolnej. Autorzy nazywają i opisują trudności, wskazują sposoby radzenia sobie z nimi, stawiając przed nauczycielami wyzwania do podejmowania działań, które pozwolą twórczo wykorzystać możliwości dzieci i młodzieży. W recenzowanych opracowaniach upatrywać można nie tylko źródła fachowej wiedzy i ciekawych pomysłów dydaktycznych, ale też inspiracji do dalszych badań z uwzględnieniem proponowanej w niektórych artykułach metodologii.

*Diana Jagodzińska*

Iwona GRALEWICZ-WOLNY  
Beata MYTYCH-FORAJTER

*Uwolnić Pippi!*  
*Twórczość dla dzieci wobec przemian kultury*  
Katowice 2013

Tom artykułów autorstwa Iwony Gralewicz-Wolny i Beaty Mytych-Forajter dotyczących literatury dla dzieci i młodzieży jest efektem czytania kanonicznych tekstów dzieciństwa przez okulary zaopatrzone w teoretycznoliteracką aparaturę. Badaczki, na co dzień zajmujące się teorią literatury, postanowiły zmierzyć się ponownie z lekturami pokoju dziecięcego. Tym razem kategoria paidii została zastąpiona współczesnymi metodologiami czytania, co z pewnością nie tylko wpłynęło na eksplorację nowych zaskakujących sensów kanonicznych już książek, ale również niejako odsłoniło metodologiczny warsztat autorek i źródła, a być może i praźródła, ich fascynacji literaturą.

Autorki już we wstępie podkreślają, że traktują Pippi jako „patronkę [...] książki, [gdyż — M.W.D.] stanowi [ona — M.W.D.] personifikację energii, jaka rozsadza zachowawcze, »grzeczne« próby interpretacji tekstów dzieciństwa, umieszczanych często automatycznie w zamkniętej na klucz szufladzie z literaturą o niepoważnym adresie”<sup>1</sup>. Szuflada została otwarta. Na czele rewolucyjnego pochodu postaci „literatury osobnej” staje oczywiście rudowłosa bohaterka książki Astrid Lindgren.

Ta postać, wymyślona przez córkę pisarki, stanowi centrum otwierającego tom tekstu pt. *Uwolnić Pippi!* autorstwa Beaty Mytych-Forajter. Badaczka dokonuje udanej próby gendrowego „czytania” tej postaci. Dowodzi, że nie tylko sama Pippi w kontekście dziewczęcych stereotypów jest dyskusyjna, ale również dzięki niej zostaje rozsadzona dotychczasowa formuła powieści dla dziewcząt. Autorka historii rudowłosej dziewczynki kontestuje uznawane do tej pory reguły literackiej gry. Prowadzona przez nią taktyka ośmiesza obowiązujące strategie tworzenia i czytania. Badaczka, powołując się na ustalenia znawczyni i tłumaczki literatury szwedzkiej Hanny Dymel-Trzebiatowskiej, idzie krok na-

---

<sup>1</sup> I. Gralewicz-Wolny, B. Mytych-Forajter: *Uwolnić Pippi! Twórczość dla dzieci wobec przemian kultury*. Katowice 2013, s. 9.

przód i twierdzi, że to rys osobowości samej Astrid Lindgren pozwolił na kreację szalonej bohaterki, która, jak wiemy dzięki książce Jacka Podsiadły *Pippi, dziwne dziecko*, jedynie błaznuje, aby ze świata uczynić teatr, który innym przynosiłby pociechę.

Iwona Gralewicz-Wolny w artykule *Ania z Zielonego Wzgórza — powieść dla „niegrzecznych” dziewcząt* dostrzega konieczność ponownego odczytania przygód „rudzielca”, zresztą już drugiego na literackiej liście wszelkiej niegrzeczności. I tym razem pomocna okazuje się metodologia genderowa. Autorka już na wstępie zauważa, że książka uchodząca za powieść dla dziewcząt skutecznie odstrasza chłopięcego czytelnika. Udowadnia jednak, że taka stylizacja tekstu wynika ze stereotypowej lektury, która wydaje się nie dostrzegać swoistego rodzaju gry, w jaką zostaje uwikłany odbiorca. Nie tylko Ania, ale również pozostałe postaci kobiece są zdecydowane, silne, wiedzą, czego chcą, i mogą bez przeszkód rywalizować z często słabymi mężczyznami. Jednak to, co wydaje się najbardziej symptomatyczne w kreacji Ani, to fakt ukazania jej w ruchu, który staje się metaforą rodzącej się, być może pod wpływem feminizmu, świadomości współczesnej kobiety.

Wydaje się, że stereotypizacja płci w „literaturze osobnej” jest dla badaczek szczególnie istotnym zagadnieniem. Nie dziwi więc artykuł Beaty Mytych-Forajter pt. *Stereotyp płciowy w nowym przebraniu czy prawdziwa rewolucja? „Grzeczna” kontra „Billy jest zły”*, w którym domyka problem wywołany przez postacie Pippi i Ani z Zielonego Wzgórza. Autorka, poddając oglądowi dwie współczesne książki — *Grzeczną* Gro Dahle i Sveina Nyhusa oraz *Billy jest zły* Birgitty Stenberg — wykazuje paradoks pojęcia „grzeczного dziecka”, które obnaża przerażająco opresyjne, a tym samym antyutopijne marzenie dorosłych o okiełzaniu dziecięcości.

Pozornie sielska Dolina Muminków jest dla Iwony Gralewicz-Wolny „polygonem”, na którym dochodzi do starć między kobiecością Mamy Muminka a męskością i, jak wykazuje badaczka, megalomanią Tatusia Muminka. Zresztą ten antagonizm znajduje swoją zapowiedź w lapidarnym tytule artykułu — *Ona i on w Dolinie Muminków*. Autorka dowodzi, że kobiecość Mamy Muminka jest kobiecością w wersji *hard*, jak łatwo się domyślić — męskość Tatusia Muminka występuje w wersji *soft*. Już językowy obraz określeń tych postaci prowadzi do jednoznacznych ustaleń: Mama twardo stąpa po ziemi, zatem nie może być mamusią; Tatuś zaś jest marzycielem, zresztą trochę niepoważnym, toteż jego byt musi być podkreślony zdrobnieniem. Mama niczym kariatyda dźwiga strop świata, w czym pomaga jej torebka — nieodzowny atrybut tej postaci. Cylinder Tatusia jest przedmiotem konwencjonalnym, jedynie pozwalającym się autodefiniować. Badaczka nie pozwala jednak, aby w Dolinie Muminków rozgorzał konflikt płci, ponieważ, jak dowodzi, w sytuacji zagrożenia odmienności tworzą silną jednię, a ta z kolei jest gwarantem ciągłości wschodów i zachodów słońca nad najsłynniejszą doliną świata.

O sytuacji, w której rodzice zamieniają się torebką i cylindrem, pisze Beata Mytych-Forajter w artykule *Plecy mamy. Fiński projekt Markusa Majaluoma w polskim domu*. Książka sygnalizuje pojawiający się w literaturze problem tacierzyństwa (kiedy pisałam ten wyraz, komputer trzy razy poprawił mi go na „macierzyństwo”). Prezentowany przez autorkę cykl książek nie traktuje o pełnym patosu ojcostwie, ale właśnie o tacierzyństwie. Pojęcie ojcostwa w swoją definicję ma wpisana nie tylko powagę, ale i czasem grozę, wiążącą się z brakiem matki — jej odejściem lub śmiercią. W prezentowanym cyklu nie ma mowy o rodzinnej tragedii — matka po prostu bardzo aktywnie pracuje, w związku z tym właśnie ojciec przejmuje obowiązki związane z prowadzeniem domu i wychowywaniem trójki dzieci. Tym, co szczególnie zasługuje na uwagę, jest z pewnością nie nowy podział obowiązków, lecz wykreowanie matki, która jest w życiu dzieci wielką nieobecną, a co za tym idzie — Obcą, Inną. Taka oryginalna koncepcja matki wpisana w pełną ciepła i humoru historię przygód taty i dzieci może niepokoić i stać się po freudowsku „nie-samowita”.

Nieobecność matki może oznaczać również „kłopoty” z ojczyzną. Niewątpliwie Miś i Tygrysek, bohaterowie książek Janoscha, muszą odnaleźć swoje terytorium. Wydaje się, że artykułowi Iwony Gralewicz-Wolny pt. *Śląsk pachnący bananami, czyli Janosch nie tylko dla dzieci* przyświeca idea deterytorializacji Gilles’a Deleuze’a. W marzeniu o odnalezieniu Panamy badaczka dostrzega oczywiście wariację na temat rajy, ale przede wszystkim tęsknotę za prawdziwą ojczyzną. Bohaterowie książeczki *Ach, jak cudowna jest Panama. Opowieść o tym, jak Miś z Tygryskiem wędrowali do Panamy* porzucają swój nieciekawny dom i dają się zwieść ułudzie istnienia czegoś atrakcyjniejszego. Autorka tekstu przeprowadza analogię między przestrzenią ważną dla Janoscha — Śląskiem, i (nie)prawdziwym rajem — Teneryfą, na której twórca obecnie przebywa. Poszukiwanie Panamy wcale nie kończy się fiaskiem. To, co najpiękniejsze, znajduje się na naszym podwórku, trzeba jedynie, jak radził mistrz Białoszewski, obrócić rzeczy i spojrzeć na nie inaczej. To, co jednak niepokoi, to fakt, że bohaterowie nie zauważyli tego, że dotarli do miejsca, z którego początkowo wyszli. Z takiej konstatacji badaczka wyprowadza wniosek dotyczący postkolonialnego zatarcia obcej i swojej przestrzeni, centrum i peryferii, co z kolei wskazuje na potrzebę kulturowego dyskursu, w którym Śląsk powinien znaleźć swoje miejsce.

Tematem tekstu Beaty Mytych-Forajter zatytułowanym *Energia metamorfozy w prozie Joanny Rudniańskiej* jest migotliwość bytu poszczególnych bohatererek powieści autorki *Kotki Brygidy*. Ciągłe metamorfozy utrzymują postaci w nieprzerwanej transgresji, której kolejne etapy bywają zapoczątkowane spojrzeniem Innego. I jeśli „piekło to inni”, to wymieniona przez badaczkę *Kotka Brygidy* potwierdza tę tezę. Kilkuletnia Helena — świadek wojny i Holokaustu — poznaje moc spojrzenia, które potrafi definiować obserwowany obiekt. I tak,

pożyczona od żydowskiego chłopca opaska stygmatyzuje dziewczynkę. To poczucie odrzucenia będzie towarzyszyć również dorosłej Helenie, która nie chcąc należeć do „ludzkiego gatunku”, zamienia się w kota. Badaczka wykazuje, że w pisarstwie Joanny Rudniańskiej metamorfoza jest zwykle związana nie tyle z dojrzwaniem, które nakazuje porzucanie kolejnych form, ile z odrzuceniem i wykorzeniem.

Iwona Gralewicz-Wolny w artykule „*Pokój Ci, Janku*”? *Nowela pozytywistyczna dla początkujących* zachęca do czytania lektur szkolnych, w tym nowel pozytywistycznych, jako tekstów „podatnych na zdradę”. Tylko w ten sposób, właśnie przez dostrzeganie w XIX-wiecznych tekstach pretekstu do dyskusji nad problemami ucznia w XXI wieku, widzi szansę na uniknięcie nie tylko rutyny, ale przede wszystkim śmieszności podczas szkolnej lektury tych tekstów. Bez wątplenia, uwagi autorki mogą mieć szerszy zakres, ponieważ nowelki pozytywistyczne nie plasują się jako jedyne na pierwszych miejscach szkolnych list lekturowych. Artykuł jest apelem badaczki, ale również matki, do wszystkich, którzy mają wpływ na to, aby lektury w szkole były nie „przerabiane”, lecz „mądrze obecne”.

Kolejny artykuł tej autorki także dotyczy problemu szkolnego czytania. Tym razem bohaterem jest *Elementarz* Mariana Falskiego, który wypromował nieśmiertelnego Murzynka Bambo. Iwona Gralewicz-Wolny w artykule *Pożegnanie Murzynka Bambo* upomina się o współczesną, postkolonialną lekturę tego znanego tekstu, a w zasadzie zamiast niego proponuje najnowsze publikacje dla dzieci, dotyczące szerokiej problematyki związanej z Afryką. Tylko takie postępowanie, któremu przecież nie pomaga kolejna lektura w kanonie, czyli *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, może doprowadzić do „odczarowania” kontynentu; wszak jego obraz, wykreowany ponad sto lat temu, został pod wpływem szkolnej lektury głęboko wdrukowany w świadomość kolejnych pokoleń czytelników.

Tom zamyka artykuł *Torebka Winky’ego albo pleć, która zawadza. Problem płciowej tożsamości bohaterów serialu „Teletubisie”* autorstwa Beaty Mytych-Forajter. Pomysł na takie domknięcie zbioru wynika prawdopodobnie z wyjścia badaczek poza ramy literatury. Okazuje się bowiem, że słowo stało się ciałem i postaci literackie, które do tej pory bytowały na kartach książek, tym razem znalazły się w centrum społecznego dyskursu. W przypadku Teletubisiów to raczej obraz stał się ciałem i spowodował lawinę dyskusji na temat stereotypu płci i szkodliwości eksperymentów przeprowadzanych na jego kruchej, jak się okazuje, konstrukcji. Autorka w artykule zajmuje się fenomenem telewizyjnego serialu, który skutecznie odsłonił napięcia wpisane w naszą współczesność.

*Uwolnić Pippi!*... to książka, która zasługuje na uwagę studentów, pedagogów, nauczycieli akademickich czy socjologów. Ale jej wartość polega chyba nie tylko na tym, że jest merytorycznie bez zarzutu. Ta książka jest przede

wszystkim niesłychanie prawdziwa, ponieważ wychodzi spod pióra badaczek, które z literatury uczyniły miłość swojego życia, a czytelnikowi dały okazję do wejrzenia w kronikę tego uczucia rozbudzonego przecież przez lektury pokoju dzieciennego.

*Małgorzata Wójcik-Dudek*





Karolina KUSEK

*Pomiędzy tęczę a błotnym kamieniem*

Warszawa 2012\*

Karolina KUSEK

*Gdy oniemieli wieszczce... Wiersze wybrane i nowe*

Red. Dariusz T. Lebioda. Warszawa 2013\*\*

Może nieco dziwić, że w publikacji poświęconej dydaktyce języka i literatury polskiej znajduje się miejsce na recenzję tomików poetyckich. Skoro jednak w tytuł wydawnictwa ciągłego wpisana jest „praktyka dydaktyczna”, w dodatku polonistyczna, naturalne wydaje się recenzowanie w nim tekstów literackich, także takich, które bezpośrednio nie weszły do polonistycznego kanonu lekturowego.

Umiejscowienie recenzji motywuje też fakt, że poezja Karoliny Kusek wpisuje się mocno w działania edukacyjne ze względu na odbiorców, do których kieruje swe utwory autorka. Jest ona bowiem poetką, autorką fraszek, tekstów piosenek i sztuki dramatycznej — zadebiutowała tomikiem dla dzieci (*Słonecznikowe nutki*, 1982), a spośród wydanych przez nią 25 tytułów, większość kierowana była do dzieci i młodzieży.

O Karolinie Kusek mówi się, że jest współczesną Marią Konopnicką i że w swych lirykach pokazuje dzieciom sielankowy świat z wiatrakami, ze strachami na wróble, z malwami za płotem, ze starymi chatkami. Utrwalony w lirycznych obrazach świat pełen jest słońca, ciepła, bezpieczeństwa — bliski wrażliwości dziecka. Ona sama widzi siebie w tradycji poezji refleksyjnej dla dzieci reprezentowanej przez Marię Konopnicką, Janinę Porazińską, Józefa Ratajczaka czy Joannę Kulmową. „O poezji Kusek pisano skądinąd, że przypomina barwne i słoneczne szkiełka, odbijające tysiące promieni. Kusek objaśnia prawdy tego świata, przekładając je na język dziecka. Kształtuje w dzieciach naturalne odruchy pozwalające odróżnić dobro od zła, sprawiedliwość od niesprawiedliwości”<sup>1</sup> — zauważa Ewa Żak.

---

\* Posł. Z. Adamczykowa. Red. D.T. Lebioda. Projekt okładki J. Hrk.

\*\* Posł. J. Tomkowski. Projekt graf. J. Hrk, A. Moczydłowski.

<sup>1</sup> Por. E. Żak: *Karoliny Kusek rozmowa z wiekiem dzieciństwa*. [http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/karoliny\\_kusek\\_rozmowa\\_z\\_wiekciem\\_dziecinstwa\\_295029.html](http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/karoliny_kusek_rozmowa_z_wiekciem_dziecinstwa_295029.html) [data dostępu: 10.02.2014].

Recenzowane tomiki: *Pomiędzy tęczą a błotnym kamieniem* z 2012 roku i *Gdy oniemieli wieszczę...* z 2013 roku, wnoszą wszakże treści odmienne. Wiersze z nowych zbiorów podejmują problematykę o zupełnie innym ciężarze gatunkowym. Są wśród nich takie, które nawiązują do tomików wcześniejszych, do owego zmysłowego, dziecięcego zachwytu nad przyrodą (*Bławatek*, *Motyl bielinek*), pomagające oswojać dziecku świat, ale pojawiają się też wiersze do tych pierwszych niepodobne, ukazujące niełatwy bagaż doświadczeń, nieszczęść, bolesnych przemyśleń. I niewątpliwie nie są one — na co zwróciła już uwagę Zofia Adamczykowa — skierowane jedynie do odbiorcy dziecięcego: „poetka znacznie poszerza ten adres [...] — uwrażliwia na problemy świata zarówno starsze dzieci, jak i czytelników dorosłych, pobudza wyobraźnię i emocje jednych i drugich, zmusza do refleksji”<sup>2</sup>. Taki poszerzony krąg odbiorców wpisany jest w recenzowane tomy. I jeśli mówić o przestrzeni dzieciństwa w wierszach z ostatnich zbiorów Karoliny Kusek, to z czterech sfer tekstów „dziecięcych”, o których pisał Jerzy Cieślowski, mieści się ona raczej w sferze pierwszej (twórczość dla dorosłych lub prawie dorosłych z tematem lub bohaterem dziecięcym), a także w kręgu, który Alicja Baluch zręcznie określiła jako „instykt poetycki skierowany w stronę dziecka”<sup>3</sup>.

Oba tomiki to piękne, bibliofilskie wydania, zaprojektowane graficznie: pierwszy — przez Joannę Hrk, a drugi — przez Joannę Hrk i Andrzeja Moczydłowskiego. Nie udało się jednak wydawcy w pełni uniknąć usterek wydawniczych<sup>4</sup>. Pierwszy tomik (*Pomiędzy tęczą a błotnym kamieniem*) jest dwujęzyczny — polsko-rosyjski, z wyeksponowanymi na stronach rozkładowych wierszami w obu językach. Tytuł i teksty nawiązują do sensu ludzkiego istnienia, bo — jak zinterpretowała jeden z wierszy autorka posłowie Zofia Adamczykowa — przestrzeń pomiędzy nieuchwytnym pięknem a trwałym, niekoniecznie miłym konkretem stanowi dla poetki metaforę „ambiwalencji ludzkiego życia”<sup>5</sup>.

Tomik drugi (*Gdy oniemieli wieszczę...*), bogatszy w oprawie graficznej, z wymownymi ilustracjami fotografiami, obejmuje wiersze wybrane i nowe, z których wiele ukazało się już we wcześniejszych zbiorach (choć nieraz są na nowo kształtowane, wbudowywane w inny kontekst), ale znalazły się tam również teksty nowe, połączone motywem przeczuć „ptaka Matki-Ziemi” — kraczącej wrony...

<sup>2</sup> Z. Adamczykowa: *Posłowie*. W: K. Kusek: *Pomiędzy tęczą a błotnym kamieniem*. Warszawa 2012, s. 92.

<sup>3</sup> A. Baluch: *Barwne i słoneczne szkiełka poezji*. „Akant”. Miesięcznik Literacki 2010, nr 3. <http://akant.org/archiwum/31-akant-padziernik-2010-/1146-alicja-baluch-barwne-i-soneczne-szkieka-poezji> [data dostępu: 10.02.2014].

<sup>4</sup> Nawet o konsekwencji ortograficznej: na s. 72 drugiego tomu nieuważny korektor pozostawił błąd w formach 2. osoby trybu rozkazującego czasownika *nie ludzić się* dwukrotnie zapisanego jako *\*nie łódź się*; czy też błąd leksykalny: na s. 16 „miecz z domaceńskiej stali” (zam. *damasceńskiej*).

<sup>5</sup> Z. Adamczykowa: *Posłowie*. W: K. Kusek: *Pomiędzy tęczą...*, s. 86.

O obu tomach można powiedzieć, że powstały z poszanowania tradycji i zainteresowania problemami współczesnego świata — także tymi, które rodzą się na skutek zderzenia tych dwóch jakości. I już tu wypadnie zwrócić uwagę na ich ogromny walor, który warto wykorzystać w edukacji: teksty te wychowują ku wartościom. Ich układ — w obu tomach przemyślany — decyduje o kształcie i wymowie całości, dając w rezultacie nową, wyższą jakość, jest jednak odmienny.

W pierwszym — tekstem otwierającym, objaśniającym tytuł całego zbioru, jest *Życie* („— Jakie jest ono naprawdę? / Takie jak tęcza, czy takie jak kamień?”), którym poetka rozpoczyna swój dialog z czytelnikiem. Cofa się pamięcią do miejsca urodzenia, owego „ósmego cudu świata”:

w którym stała moja lipowa kołyska,  
z grubsza ociosana

*Pomiędzy tęczą...*, s. 8

— by odkryć razem z odbiorcą arkadię dzieciństwa (*U dziadków w zagrodzie*), cud natury (*Motyl-bielinek, Bławatek, Tęcza*), radość dziecięcych i młodzieńczych zabaw (*Bańki mydlane, Uciekaj, myszko, Na festynie*). Nie pozostaje w nich jednak na długo, lecz rysuje przed odbiorcą także inne problemy do przemyślenia: biednego i samotnego dzieciństwa (*Migawka, Moda, Zapracowani rodzice, Brzozowe serce*), krzywdy dziecięcej (*Uderzenie z liścia*) i losu osób słabszych społecznie (*Bezdomny, Znieczulica, W muzeum opieki społecznej, Sąsiedzi*), nie cofa się przed nakreśleniem problemów o wymiarze globalnym: sprzeciwu wobec wojny (*Dzieci wojny, Plug*), głodu (*Głodopomory, Bochen*). I stąd — obrazem polnego dzwonka — znowu wraca do natury, jakby szukając w niej rozwiązania, akceptacji naturalnej kolei rzeczy oraz paraleli między światem natury i ludzkim losem — twardym i konkretnym jak błotny kamień. I gdyby metaforycznie odnieść nastrój tomiku do domeny kolorów, jakość problematyki w nim zawarta nawiązuje do „szarości” życia ludzkiego, objętych jednak „jaśniejszą” kłamrą natury i tradycji. Karolina Kusek „opowiada się za powrotem do natury, która może bardziej przyczynić się do rozwoju emocjonalnego człowieka niż cywilizacja. Bo [natura i — B.N.S.] tradycja [są] dziedzictwem, skarbami gromadzonymi przez pokolenia minione dla pokoleń przyszłych”<sup>6</sup>.

Dla drugiego tomiku swoistą kłamrę, a jednocześnie motyw przewodni (także w warstwie ikonicznej) stanowią ptak — WRONA, i SŁOWO. Wszystkie wiersze pozbawione są tytułów, stają się tym samym jeszcze mocniej fragmentami większej całości, nawiązują do romantycznej tradycji... W samych tekstach od pierwszego momentu odczuwa się nastrój poważny, „wroni” — jak nazwa ptaka

<sup>6</sup> M. Kalbarczyk: *Między tradycją a nowoczesnością. W: Twórczość poetycka i sceniczna Karoliny Kusek dla dzieci*. Red. D. Mucha. Łódź 2010, s. 77.

niosącego z sobą w języku polskim negatywne konotacje<sup>7</sup>. I choć u Karoliny Kusek wrona to:

ptak Matki-Ziemi.  
Grudka jej ciała uskrzydłona”.  
*Gdy oniemieli...*, s. 8

— to jednocześnie jest w całej europejskiej kulturze symbolem, kojarzonym negatywnie z wojną, ze śmiercią, z samotnością, ze złem i z niepowodzeniem<sup>8</sup>. Wydaje się jednak, że poetka chce odwrócić sens tej nazwy i zbliżyć ją ku temu, jaki możemy odnaleźć w wierzeniach północnoamerykańskich i australijskich. Według nich, ptak jest uznawany za przewodnika, przypisuje mu się zdolności profetyczne<sup>9</sup>. Tak też „krakanie wronie” — „Nie przywołuje ono / lecz przeczuwa deszcze”. Kolejne teksty prowokują odbiorcę do refleksji nad kondycją moralną człowieka. Poetka rysuje w nich rozmaite wzory — te bohaterskie, zwykle związane z przeszłością, i te „puste w środku”, „o stępionych zmysłach”. Chciałoby się rzec — postnowoczesne:

Porządkował swoje wnętrze.  
Unowocześniał...

Gdy wyciągnął gwóźdź ten po KRZYŻU,  
co w murze tkwił,  
spod jego ostrza wytrysnął... pył ceglany  
i spłynął po mokrej ścianie na podłogę  
jak strużka krwi...

Przeraził się.  
*Gdy oniemieli...*, s. 19

Dla Karoliny Kusek istotna wydaje się zasada ciągłości pomiędzy okresami życia człowieka: dzieciństwem, wiekiem dojrzałym i starością, więc także w tomiku *Gdy oniemieli wieszczę...* pojawiają „dziecięce światy”, nie te idylliczne, które znamy z wcześniejszych zbiorów poetki, ale

CZERŃ i SZAROŚĆ  
Katastroficzne szyny w dziecięcego świata torach  
*Gdy oniemieli...*, s. 22

<sup>7</sup> „Wrony kraczą, wrzeszczą, odprawiają swe sejmy”, „obsiąć co jak wrony”, „chytra, żarłoczna wrona” — por. *Słownik frazeologiczny*. T. 2. Red. S. Skorupka. Warszawa 1985, s. 615.

<sup>8</sup> J. Tresidder: *Symbole i ich znaczenie*. Przekł. Z. Dalewski. Warszawa 2001, s. 71.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

Refleksy z bajki magicznej okazują się w nich dramatem z za drutów:

To nie był domek z piernika z cukierkowym płotkiem  
lecz barak ogrodzony kolczastym drutem

*Gdy oniemieli...*, s. 24

I w tym zbioru autorka rysuje różne obrazy krzywdy dziecięcej (\*\*\*) *Na wystawie*, (\*\*\*) *SZUKAM RODZICÓW*, (\*\*\*) *Dłoń odbita*, (\*\*\*) *Dzieciom Matki-Ziemi*, (\*\*\*) *Rodzice Jasia*), by przejść od nich do wspomnień — jakby z „malunków dziecięcych”, które nieco łagodzą czerń (bo są „DUCHEM DZIECIŃSTWA w sobie”), oraz powiązać je — wedle wspomnianej zasady ciągłości etapów życia — z doświadczeniem samotności i opuszczenia ludzi starych i słabych (\*\*\*) *Pamiętam*, (\*\*\*) *Czekałam na gości*, (\*\*\*) *Ho, ho, pohukuje*, (\*\*\*) *Stał przy filarze*, (\*\*\*) *Muzeum Opieki*). I tak jak w tomiku wcześniejszym, „ostatni dzwonek lata” „smutnym, fioletowym tonem” zmienia barwę lirycznego obrazu, jednak tym razem nie na jaśniejszą, wracającą ku naturze, lecz na skierowaną ku problemom pseudonowoczesności, blichtru nowego życia (\*\*\*) *Kolorowe nitki*, (\*\*\*) *Wójt sprzedał*, (\*\*\*) *Przy budzie*, (\*\*\*) *Westchnął student*, (\*\*\*) *OWOCE*, (\*\*\*) *Poddani*).

Kilka tekstów zbioru poświęca poetka katastrofie z 2010 roku (\*\*\*) *Widzę*, (\*\*\*) *Dziewięćdziesiąt sześć*, (\*\*\*) *Zamykam oczy*), nawiązuje także do przeszłości i historii, wspomina uczestników tragicznych zdarzeń, przywraca ich pamięci (\*\*\*) *Miast DZIECIOM życie ratować*, (\*\*\*) *Chciałam napisać tren*, (\*\*\*) *Biała Plama*, (\*\*\*) *Na strychu*, (\*\*\*) *Nie płaczę po Tobie*, (\*\*\*) *Gdy odchodzą*). Poetka zamyka tomik pytaniem:

— Czym SŁOWO poety przy tym widmie,  
Co żywcem z przeczuć wronich,  
[...]  
— Czym SŁOWO poety?...

*Gdy oniemieli...*, s. 74

— jakby otwierając odbiorcę na przemyślenie od nowa sensu wypowiedzianych wcześniej słów, ich przekazu i mocy.

Teksty z obu tomików — choćby ze względu na prezentowane wartości — można z powodzeniem wykorzystać w szkole. Choć podmiot liryczny nie zawsze mówi wprost, lecz zwraca się do swego odbiorcy za pomocą symbolu czy nawiązań pozatekstowych, to plastyczne obrazy, wielozmysłowy przekaz treści i czytelne metafory — zwłaszcza w tomiku *Pomiędzy tęczę a błotnym kamieniem* — z pewnością przemówią do młodszych uczniów. Mogą one wprowadzić do podjęcia problematyki trudniejszej, także tej sięgającej do domeny „szarości”. Wiersze z tomiku *Gdy oniemieli wieszce...* to teksty refleksyjne, pełne

intertekstualnych zależności — mitycznych, biblijnych, romantycznych, historycznych<sup>10</sup> — stawiają odbiorcy wymagania, ale właśnie dlatego stanowią interesującą materię do dydaktycznego opracowania na wyższych etapach edukacji polonistycznej. Mogą też inspirować do prób twórczości własnej. Młodzieńczemu odbiorowi sprzyjają niewątpliwie celna metaforyka i skondensowana, wyrażona w kilku lub kilkunastu wersach treść. Warto więc, by uczniowie poznali teksty, które wraz z pięknym, lirycznym słowem niosą uniwersalne wartości, uczą szacunku dla historii i tradycji.

---

<sup>10</sup> Np. Zeus, kamery, Chronos, Prometeusz, prometejski ogień, Pegaz, żurawie Ibikosa, Salomon, Chrystus, srebrniki, pocałunek zdrady, wieża Babel, miecz z damasceńskiej stali, poeta Kamil, Stary Doktor, frontowy list, Monte Cassino, Tobruk, Palestyna.

*Bernadeta Niesporek-Szamburska*



Krystyna ZABAWA

*Rozpoczęta opowieść*  
*Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*  
Kraków 2013

Książka Krystyny Zabawy składa się z trzech części; pierwsza część *Współczesna książka dla najmłodszych — dzieło integralne* pełni funkcję ogólnego wprowadzenia w kwestie merytoryczne i edytorskie. Druga część „*Miłośdźwięki*” i *głębsze znaczenie. Poezja dla dzieci wobec współczesnych poetyckich tematów i zjawisk* oraz trzecia *Narrator — autor — postać. Proza dla dzieci wobec współczesnych tendencji w literaturze* dotyczą, jak precyzyjnie ujmują rzecz tytuły, dwu rodzajów literackich literatury dla najmłodszych czytelników — ogólnych i szczegółowych problemów oraz wybranych przykładów książek (tomików poezji i narracji prozatorskich). Można by uznać, że brakuje rozdziału na temat dramatu, czyli sztuk teatralnych dla dzieci, ale trzeba pamiętać, że takie teksty dla małego adresata nie ukazują się w wydaniach książkowych.

Autorka rozpoczyna od definicji i wyjaśnień słów, które wchodzą w skład tytułu książki, począwszy od cytatu z wiersza Szymborskiej, przez definicję literatury dla dzieci, aż do określenia ram czasowych wyboru zjawisk literackich i wieku małych czytelników. W książce zajęła się Zabawa literaturą dla odbiorców w wieku od 3 do 10 lat, która powstawała przez 20 lat — od przełomowego w Polsce 1989 roku. Wypełniła w ten sposób lukę, jaka dotyczyła badań nad literaturą, nazywaną też czwartą czy osobną. Rozprawa ma przejrzystą kompozycję; Autorka postawiła kilkanaście pytań badawczych i poszukiwała na nie odpowiedzi, przede wszystkim na pytanie o wpływ audiowizualności na literaturę dla dzieci.

Wartościowym rozwiązaniem badawczym jest omawianie tomów poezji dla dzieci (w tym także abecedariuszy) jako całości literackiej, ilustracyjnej i edytorskiej. Trafnie i z korzyścią dla interpretacji przywołuje Zabawa klasyfikacje badaczy, np. wskazując w omawianym materiale literackim realizację czterech tendencji w liryce dla dzieci. Interesujące są fragmenty, w których Autorka pokazuje, w jakim stopniu motywy poezji dziecięcej zanurzone są w tradycji kulturowej (np. motyw drzew czy salamandry). Udowadnia tym samym, że taka

poezja ma podwójnego adresata: pobudza wyobraźnię dziecięcą i uwrażliwia na symboliczne znaczenia motywów zaczerpniętych z otaczającego świata, a dorosłym daje przyjemność obcowania ze znanymi z kultury wysokiej motywami i wątkami.

W części trzeciej dotyczącej prozy dla dzieci Autorka skupia uwagę na dwu kwestiach narracyjnych, które są ważne także w badaniach literaturoznawczych nad prozą dla dorosłych, a mianowicie na tym, kto mówi, często w pierwszej osobie, a jest autorem, narratorem lub bohaterem na początku, na końcu i w centralnej części opowieści, oraz na autotematyzmie, czyli odsłanianiu w tekstach ich literackości. Krystynę Zabawę interesują także sposoby ujawniania ról płciowych w najnowszych publikacjach dla dziecka. Zajmuje się Autorka również takimi tematami, jak literatura ojcowska, cudowność, fantastyka, baśń, też „przepisana” z wersji klasycznej, wątki trudne i mroczne czy antypedagogiczne oraz dziecięca literatura faktu.

„Opowieść” rozpoczęła się od syntezy problemów, a w dalszej części stała się przewodnikiem po tekstach i wzorem opisu oraz przyczynkiem do ich wartościowania. Autorka zorientowała czytelników w tendencjach badawczych w Polsce i za granicą oraz zaproponowała, dzięki własnej erudycji, obszerną biblio- i netografię. Powstała, napisana ze znanstwem tematu i z wewnętrzną pasją, interesująca i wartościowa monografia o książce dla dzieci w najnowszej kulturze, o poezji i prozie dla kilkuletniego adresata — w ujęciu panoramicznym i w kilku zbliżeniach. Warto byłoby podobną refleksją badawczą objąć książki oraz zjawiska literackie, które powstały po 2009 roku i powstaną w kolejnych latach.

*Ewa Ogłóza*

## Indeks osobowy

- Adamczykowa Zofia 54, 208—209  
Adrabińska-Pacula Lucyna 145  
Albiński A. 31  
Ankersmit Franklin Rudolf 17—18  
Antas Jolanta 159  
Anusiewicz Janusz 105  
Augustyn, św. (Aureliusz Augustyn z Hippony) 19, 27  
Aureliusz Augustyn z Hippony — zob. Augustyn, św.  
  
Bachórz Józef 104  
Baj Aleksander 56  
Bajerowa Irena 143—144, 147—148, 153, 180  
Bakke Monika 27  
Baluch Anna 208  
Bałka Mirosław 67, 73—76  
Banasik Monika 199  
Bania Zbigniew 157  
Bańko Mirosław 91, 93, 102, 114, 131, 149  
Baranowska Jadwiga, Jawor — zob. Jawor-Baranowska Jadwiga  
Baranowska Małgorzata 24  
Barańczak Stanisław 24  
Barthes Roland 17, 32  
Bartmińska Stanisława, Niebrzegowska — zob. Niebrzegowska-Bartmińska Stanisława  
Bartmiński Jerzy 94, 98, 108, 133, 141  
  
Batko Zbigniew 46  
Bator Joanna 27  
Bauman Zygmunt 27, 73—74, 179  
Bąk Stanisław 81  
Bednarczuk Leszek 178  
Bednarczuk Urszula, Żydek — zob. Żydek-Bednarczuk Urszula  
Belting Hans 71  
Benedikt Antoni 40  
Berger John 67, 73  
Białoszewski Miron 14, 23—24  
Biedrzycki Krzysztof 18, 21, 27, 30—31  
Bielik-Robson Agata 21, 23  
Bieńkowska Katarzyna 69  
Biernacka-Świerc Aleksandra 60  
Blanchot Maurice 71  
Boczkowski Krzysztof 24  
Bodek Bernadeta 95  
Bogalecki Piotr 23  
Bojarska Katarzyna 73  
Boniecka Barbara 117—118, 179—180  
Bonowicz Wojciech 28  
Bortnowski Stanisław 67  
Botticelli Sandro, właśc. Alessandro di Mariano Filipepi 43  
Bralczyk Jerzy 39, 40, 89  
Brodzka Alina 108  
Brudzyńska Małgorzata 157  
Bryan Kim 130  
Bryl Mariusz 71, 73  
Brzechwa Jan 60

- Brzezińska Magdalena, Świątek — zob.  
    Świątek-Brzezińska Magdalena  
Brzostek Anna 198  
Brzozowska Renata 95  
Brzozowski Stanisław 192  
Budrewicz Zofia 10  
Bula Danuta 55, 198—199  
Buława Monika 95  
Burzyńska Anna B. 108  
Buttlarowa Anna 94  
Buzek Jerzy 195
- Całczyńska Aneta 198  
Caprotti Giacomo 49  
Chałupnik Agata 27  
Chłosta-Sikorska Agnieszka 199  
Chomiccki Grzegorz 155  
Chudzik Anna 126  
Chwałowski Robert 112  
Cierpka Anna 108  
Cieślak Teresa, Kostyra — zob. Kosty-  
    ra-Cieślak Teresa  
Cieślak Tomasz 30  
Cieślak Elżbieta 120  
Clero Claude 56  
Czaja Dariusz 27  
Czarnecka Katarzyna 89—90  
Czarnecka-Rodzik Zofia 145  
Czarnota Emilia 9  
Czawnicka A. 31  
Cząstka-Szymon Bożena 156  
Czerwińska Małgorzata 23, 29, 31, 108  
Czerwińska Anita 198  
Czubala Dionizjusz 107  
Czyżak Agnieszka 30
- Dahle Gro 202  
Dakowicz Przemysław 30  
Dalewski Zbigniew 210  
Dali Salvador 47  
Danielewiczowa Magdalena 91, 92  
Dawid Lucja 181  
Dąbrowska Anna 105  
Dąbrowska Elżbieta 188  
Deleuze Gilles 203
- Dobrzyńska Teresa 114, 121—122  
Domańska Ewa 17  
Dominów Marcin 95—96  
Dominów Zuzanna 95—96  
Donoghue Denis 107  
Doroszewski Witold 55, 102, 108  
Drażek Katarzyna, Jakubczak — zob.  
    Jakubczak-Drażek Katarzyna  
Drożdżal Michalina 198  
Drwiega Marek 27  
Dryden Gordon 120, 122—123, 128—  
    130  
Dryll Elżbieta 108  
Dubisz Stanisław 102  
Dubowska-Grynberg Zofia 69  
Dudek Małgorzata, Wójcik — zob. Wój-  
    cik-Dudek Małgorzata  
Dudzik Maria 139  
Dumin Agnieszka, Przybyła — zob.  
    Przybyła-Dumin Agnieszka  
Dunaj Bogusław 102, 135  
Dyduch Barbara 74  
Dyduchowa Anna 169  
Dymel-Trzebiatowska Hanna 201  
Dziamska-Lenart Gabriela 94, 95—96  
Dziamski Grzegorz 23  
Dziemba Alina, Mitek — zob. Mitek-  
    -Dziemba Alina  
Dzierwa Kinga, Łapot — zob. Łapot-  
    -Dzierwa Kinga  
Dziurzyńska-Ścibor Maria 157
- Escher Maurits Cornelis 48
- Fairhead D. 102  
Fajfer Zenon 126  
Falski Marian 204  
Ferenc Teresa 24  
Fidelska Ewelina, Nurczyńska — zob.  
    Nurczyńska-Fidelska Ewelina  
Filipczyk Elżbieta 119  
Filipkowska Agnieszka 199  
Fischer Olga 126  
Flakowicz-Szczyrba Marta 20  
Florczewska Katarzyna 119

- Forajter Beata, Mytych — zob. Mytych-  
 -Forajter Beata  
 Foucault Michel 70  
 Fórián Éva 198  
 Fredro Aleksander 60  
 Freud Zygmunt 31  
 Fryszkiewicz Marzena 199  
  
 Gajda Stanisław 116, 123, 127, 185—187  
 Gałan Beata 199  
 Gałczyński Konstanty Ildefons 10  
 Garpiel Rafał 40—41  
 Gazda Grzegorz 104  
 Gąsiorek Krystyna 155—156, 158, 182  
 Gąska, ksiądz 84  
 Gieysztor Aleksander 180  
 Gilowa Lidia 156  
 Giza Anna 107, 109  
 Gloton Robert 56  
 Głowińska Katarzyna 95—96  
 Goliński Zbigniew 114  
 Golonka Danuta, Jastrzębska — zob. Jas-  
 trzębska-Golonka Danuta  
 Gołaszewska Ewa 58  
 Gołaszewska Maria 50  
 Gołek Patrycja 198—199  
 Gołębiewska Maria 39  
 Gombrowicz Witold 176  
 Gozdecka Renata 157  
 Grabarczyk Anna 145  
 Grabias Stanisław 117  
 Gralewicz-Wolny Iwona 112, 201—205  
 Grochowski Maciej 91, 180  
 Gromek Joanna 29  
 Grybosiowa Antonina 89  
 Grynberg Zofia, Dubowska — zob. Du-  
 bowska-Grynberg Zofia  
 Grzenia Jan 123—125  
 Gumkowski Marek 156—157  
 Gunning Robert 183  
 Gutenberg Johannes 113  
 Guzy Anna 9, 197—198  
 Gwóźdź Andrzej 123  
 Gwóźdź Beata, Lewińska — zob. Le-  
 wińska-Gwóźdź Beata  
  
 Habrajska Grażyna 41  
 Hajduk-Nijakowska Janina 107  
 Hartwig Julia 19—21, 24, 26—32  
 Hegel Georg Wilhelm Friedrich 21  
 Heidegger Martin 73—75  
 Herbert Zbigniew 24  
 Hipokrates z Kos 44  
 Hlond August 191  
 Holt John Caldwell 111, 118—119, 122  
 Hołobut Agata 12, 26  
 Hopper Edward 72  
 Hornowski Bolesław 54  
 Hornung Magdalena 27  
 Hrk Joanna 207—208  
 Huelle Paweł 24  
 Hurlock Elizabeth Bergner 54, 56  
 Hurska Anna 82  
 Hurska Helena 82  
 Hurska Jadwiga (Jadwiszka) 82  
 Hurska Klara 82  
 Hurski Antoni 82  
 Hurski Hubert 82  
 Hurski Józef 82  
 Hurski Ludwik 77—87  
  
 Iwan Małgorzata, Rzeszutko — zob.  
 Rzeszutko-Iwan Małgorzata  
 Iwasiów Inga 32  
 Izdebski Zbigniew 105  
  
 Jadacka Hanna 142  
 Jagodzińska Diana 9, 200  
 Jakubczak-Drażek Katarzyna 156  
 Janczulewicz Katarzyna 199  
 Janion Maria 20  
 Jankowska Hanna 113  
 Janosch, właśc. Horst Eckert 203  
 Janus-Sitarz Anna 68, 146  
 Jarośniński Zbigniew 114  
 Jaskółowa Ewa 9, 18, 21, 25, 27, 196  
 Jastrun Mieczysław 24  
 Jastrzębska-Golonka Danuta 94  
 Jawor-Baranowska Jadwiga 55, 62, 198  
 —199  
 Jaworska Justyna 27  
 Jaworski Michał 143, 146, 149, 151

- Jedynak Dorota, Zdunkiewicz — zob.  
    Zdunkiewicz-Jedynak Dorota
- Jekels L. 31
- Jezus Chrystus 30, 44, 47, 212
- Jędrych Karolina 9
- Jędrychowska Maria 169
- Jędrzejczak Marcin 27
- Jędrzejko Ewa 41, 46
- Jodłowski Stanisław 143
- Judasz 44
- Kaczmarek Leon 117
- Kalbarczyk Anna 68
- Kalbarczyk Małgorzata 209
- Kamieńska Anna 22—24, 31—32
- Kamińska-Szmaj Irena 189
- Kania Agnieszka 191, 193—194
- Karamańska Marta 139
- Karwatowska Małgorzata 46
- Kaspertek Małgorzata, Szwed — zob.  
    Szwed-Kaspertek Małgorzata
- Kazienko-Szczerbak Marta 199
- Kerteszy Andre 73
- Kęsek Barbara 69
- Kierc Bogusław 24
- Kiklewicz Aleksander 175
- Kita Małgorzata 114, 184, 188
- Kłaga Marcin 126
- Klemensiewicz Zenon 175
- Kłakówna Zofia Agnieszka 146, 169
- Kłosińska Katarzyna, Mosiołek — zob.  
    Mosiołek-Kłosińska Katarzyna
- Kniaginina Maria 159, 162
- Kochurova Olga 198
- Kocowska Barbara 31
- Kołąkowski Leszek 29
- Komendant Tadeusz 70
- Konopnicka Maria 207
- Konowrocka Dorota 111
- Kopaliński Władysław, właśc. Władysław Jan Stefczyk 22
- Korfanty Wojciech 191—192
- Korsak Tadeusz J. 27
- Korzeniewska Iwona 179
- Korzeniowska Ewa 148
- Kosętka Halina 67
- Koss Agata 20
- Kostyra-Cieślak Teresa 145
- Kot Dominika 199
- Kotowicz Justyna 198
- Kowalczykowa Alina 104
- Kowalikowa Jadwiga 89, 94, 146, 155—156, 177
- Kowalska Urszula 61
- Kowalska-Leder Justyna 27
- Kozłowska Katarzyna 146
- Koźlik Michał 193
- Kramek Krzysztof 157
- Krasuska Zofia 156
- Krauz Maria 133
- Krawczyk-Tyrpa Anna 94
- Kros Kamila 198
- Krzemieniowa Krystyna 123
- Krzyżyk Danuta 155—156, 158, 182, 197—198
- Książek-Szczepanikowa Aniela 68
- Kubarek Marta 9, 155, 175, 197, 199
- Kubiak-Sokół Aleksandra 95
- Kubiczek Adam 195—196
- Kulczyńska Dominika 199
- Kurcz Ida 121
- Kurz Iwona 27
- Kurzowa Zofia 159
- Kusek Karolina 207—212
- Kwarciak Bogusław 41
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria 8
- Labocha Janina 105
- Labuda Aleksander 107
- Lande Grażka 69
- Lebioda Dariusz Tomasz 207
- Leder Justyna, Kowalska — zob. Kowalska-Leder Justyna
- Legeżyńska Anna 20, 32
- Lenart Gabriela, Dziamska — zob. Dziamska-Lenart Gabriela
- Leonardo da Vinci 39, 44, 46, 49
- Levinson Paul 112—113, 128, 131
- Lewandowska Kinga 54
- Lewińska-Gwóźdź Beata 157

- Lewiński Piotr H. 41  
 Libura Agnieszka 108  
 Lieury Alain 101  
 Limont Wiesława 157  
 Lindgren Astrid 57  
 Loewe Iwona 188  
 Loska Krzysztof 46  
 Lubaś Władysław 156  
  
 Łapot-Dzierwa Kinga 157  
 Łobos Anna 155, 158, 183  
 Łochocka Hanna 61  
 Łotman Jurij Michajłowicz 114  
 Łuc Izabela 37  
 Łukaszewicz Monika 122  
  
 Machalska Renata 198  
 Machowiak Aleksandra 69  
 Maćkowiak Krystyna, Szeżyńska — zob.  
     Szeżyńska-Maćkowiak Krystyna  
 Maj Bronisław 24  
 Majtán Milan 41  
 Makowska Słowinia, Tynecka — zob.  
     Tynecka-Makowska Słowinia  
 Makuchowska Marzena 189  
 Malczewska Jolanta 145  
 Malinowska Ewa 185, 189  
 Malinowski Lucjan 81  
 Malinowski Władysław 156—157  
 Małgorzata Teresa, infantka 69  
 Małoszowski Robert 157  
 Małycka Agata 46  
 Marciniak Zbigniew 35  
 Marciszek Teresa 145  
 Markowski Andrzej 118, 142, 144, 182  
 Markowski Michał Paweł 74  
 Markus Majaluoma 203  
 Maruszewski Tomasz 107—108  
 Marzec Magdalena 199  
 Matejko Jan 44  
 Mazur Jan 41, 46, 112  
 McLuhan Marshall 46, 112  
 Michał Anioł (Michelangelo Buonarroti) 43, 45  
 Michałowska Teresa 114  
 Miczka Tadeusz 46  
  
 Miedzińska Beata 109  
 Międzyrzecki Artur 31  
 Mikołajczuk Agnieszka 92, 141  
 Miłosz Czesław 24, 29—32  
 Miodek Jan 89, 116  
 Mitek-Dziemba Alina 23  
 Mizieleński Daniel 69  
 Młynarczyk Ewa 139  
 Młyński Rafał 198  
 Moczydłowski Andrzej 207—208  
 Molek Katarzyna 41  
 Mondrian Piet, właśc. Pieter Cornelis  
     Mondriaan 45  
 Morawska Iwona 46  
 Moreau Marie-Louise 176  
 Mosiołek-Kłosińska Katarzyna 89  
 Mucha Danuta 209  
 Mucha Karina 54  
 Müldner-Nieckowski Łukasz 95  
 Müldner-Nieckowski Piotr 95  
 Murawski Roman 27  
 Myrdzik Barbara 46  
 Mytko Marta 183  
 Mytych-Forajter Beata 201—205  
  
 Nagajowa Maria 14, 148, 149  
 Nawrocki Witold 107  
 Nęcka Edward 56  
 Niebrzegowska-Bartmińska Stanisława  
     133  
 Niemczyk Katarzyna, Przebinda — zob.  
     Przebinda-Niemczyk Katarzyna  
 Niesporek-Szamburska Bernadeta 9,  
     112, 146, 197, 212  
 Nijakowska Janina, Hajduk — zob. Hajduk-Nijakowska Janina  
 Nitsch Kazimierz 81  
 Nocoń Jolanta 146, 155, 185, 187  
 Nowak Ewa 18, 21, 27  
 Nowak Jan 27  
 Nowak Karol 195  
 Nowosielski Kazimierz 22—23  
 Nowożenowa Zoja 37  
 Nurczyńska-Fidelska Ewelina 41  
 Nycz Ryszard 17  
 Nyhus Svein 202



- Ogłóżka Ewa 214  
 Olbert Stefan 156  
 Olech Joanna 145  
 Oleksy Zofia 170  
 Oleś Piotr 108—109  
 Olszar Henryk 77  
 Opacka Anna 26  
 Ostrowicki Michał 42, 50  
 Ozaist Grażyna 59  
 Ożóg Kazimierz 46, 89, 98, 133
- Pacula Jarosław 157  
 Pacula Lucyna, Adrabińska — zob. Adrabińska-Pacula Lucyna  
 Pałasz Marcin 58  
 Pasek Jan Chryzostom 77—79  
 Pasterny Hanna 198  
 Pawłowska Regina 139, 177  
 Pennac Daniel 69  
 Pęcherski Mieczysław 143—144, 146—148, 153  
 Picasso Pablo 48  
 Pietrasik Anita, Przybyszewska — zob. Przybyszewska-Pietrasik Anita  
 Pietrych Krystyna 30  
 Pietrzak Małgorzata 181  
 Pilch Anna 68  
 Piotrowska Aleksandra 10  
 Pisarek Walery 112—113, 133, 159, 162  
 Pitrus Andrzej 41  
 Platon 22, 28, 72  
 Pławecka Katarzyna Maria 167—173  
 Podlaska Daniela 95  
 Podracki Jerzy 143—144, 146  
 Pokrzywa Agnieszka 198  
 Polakowski Jan 169  
 Polański Edward 93, 142, 156  
 Polański Kazimierz 142  
 Porayski-Pomsta Józef 117—118  
 Porazińska Janina 207  
 Pospiszyl Kazimierz 31  
 Przebinda-Niemczyk Katarzyna 195  
 Przybylska Renata 192  
 Przybylski Ryszard 20  
 Przybyła-Dumin Agnieszka 107
- Przybyszewska-Pietrasik Anita 157  
 Przychodzińska Maria 157  
 Puchalska Iwona 95—96  
 Puzynina Jadwiga 92, 141  
 Pyzik Tomasz 198
- Rataj Romana 156—157  
 Ratajczak Józef 207  
 Ratajczak Maria, Kwiatkowska — zob. Kwiatkowska-Ratajczak Maria  
 Robinson Ken 56  
 Robson Agata, Bielik — zob. Bielik-Robson Agata  
 Rodin Auguste 48—49  
 Rodzik Zofia, Czarniecka — zob. Czarniecka-Rodzik Zofia  
 Rogozińska Arleta Magdalena 199  
 Rosemann Barbara 54  
 Różewicz Tadeusz 20, 24, 31—32  
 Rudniańska Joanna 203—204  
 Ruščák František 41  
 Rykowska Małgorzata 157  
 Rymkiewicz Jarosław Marek 24  
 Rypel Agnieszka 94  
 Rzeszutko-Iwan Małgorzata 41
- Saloni Zygmunt 134, 142  
 Sandbothe Mike 123—124  
 Schiller Friedrich 21  
 Schmidt, nauczyciel 80  
 Sienkiewicz Henryk 204  
 Sienko Maria 173  
 Siewicz Agnieszka 198  
 Sigurd Bengt 158, 183  
 Sikorska Agnieszka, Chłosta — zob. Chłosta-Sikorska Agnieszka  
 Simonides Dorota 107  
 Sitarz Anna, Janus — zob. Janus-Sitarz Anna  
 Siwiec Adam 46  
 Skoprupka Stanisław 210  
 Skowronek Katarzyna 41  
 Skubalanka Teresa 114—115  
 Skudrzyk Aldona 179, 186  
 Sławiński Janusz 104

- Słonimski Antoni 55  
 Słota Michał 198  
 Smoczyńska Urszula 156—157  
 Smoleńska-Zielińska Barbara 157  
 Smoła Aleksandra, Zok — zob. Zok-  
   -Smoła Aleksandra  
 Smól Joanna 116, 119, 127  
 Sobczyk Mieczysław 158  
 Sobol Elżbieta 91, 95  
 Sobolewska Anna 23  
 Sobstyl Katarzyna 46  
 Sokół Aleksandra, Kubiak — zob. Ku-  
   biak-Sokół Aleksandra  
 Sołtysik Włodzimierz 157  
 Sosnowski Maciej A. 23  
 Stachurski Edward 139  
 Staniczek Lucja 191—192  
 Starik Natasza 108  
 Starzec Anna 187  
 Stasińska Krystyna 156  
 Stenberg Brigitta 202  
 Stott Carole 130  
 Struth Thomas 72, 74—76  
 Strutyński Jerzy 143—144, 146, 148,  
   153  
 Styczeń Bernadeta 194  
 Sufin Stanisława 143  
 Synowiec Helena 54, 85, 89, 101, 141,  
   148, 155—156, 158, 175—176, 179,  
   184  
 Szałko Zbigniew 157  
 Szamburska Bernadeta, Niesporek —  
   zob. Niesporek-Szamburska Berna-  
   deta  
 Szczepanikowa Aniela, Książek — zob.  
   Książek-Szczepanikowa Aniela  
 Szczerbak Marta, Kazienko — zob. Ka-  
   zienko-Szczerbak Marta  
 Szczęsna Ewa 41  
 Szczyrba Marta, Flakowicz — zob. Fla-  
   kowicz-Szczyrba Marta  
 Szeżyńska-Maćkowiak Krystyna 101  
 Szmaj Irena, Kamińska — zob. Kamiń-  
   ska-Szmaj Irena  
 Szpakowska Małgorzata 27  
 Szpila Grzegorz 89  
 Szwed-Kaspertek Małgorzata 42  
 Szymańska Monika 199  
 Szymborska Wisława 10—11, 24—27,  
   58, 213  
 Szymczak Mieczysław 21, 102, 114  
 Szymon Bożena, Cząstka — zob. Cząst-  
   ka-Szymon Bożena  
 Ścibor Maria, Dziurzyńska — zob.  
   Dziurzyńska-Ścibor Maria  
 Śliwiak Tadeusz 59—60, 65  
 Śmigła Maria 157  
 Świątek-Brzezińska Magdalena 95  
 Świerc Aleksandra, Biernacka — zob.  
   Biernacka-Świerc Aleksandra  
 Święcicka Małgorzata 94  
 Tabakowska Elżbieta 111, 125, 127  
 Tanalska Anna 114  
 Taraszkiewicz Małgorzata 122  
 Tatkiewicz Anna 70  
 Telicki Marcin 20  
 Thorne Tony 46  
 Tokarski Jan 142, 143  
 Tomasz z Akwinu, Akwinata, św. 19,  
   27  
 Tomaszewska Grażyna 10  
 Tomkowski Jan 207  
 Toral Cristobal 71—72, 74—76  
 Tresidder Jack 210  
 Troc Michał Abraham 180  
 Trzebiatowska Hanna, Dymel — zob.  
   Dymel-Trzebiatowska Hanna  
 Trznadel Jacek 17  
 Trzynadłowski Jan 112  
 Turczyn-Zalewska Hanna 130  
 Tuszyńska Agata 32  
 Tuwim Julian 55  
 Tynecka-Makowska Słowinia 104  
 Tyrpa Anna, Krawczyk — zob. Kraw-  
   czyk-Tyrpa Anna  
 Uryga Zenon 67, 169  
 Velázquez Diego Rodríguez de Silva y  
   67—76

- Vincenti Silvano 49  
Vos Janette 120, 122—123, 128—130
- Wacławek Maria 189, 198  
Waligóra Marcin 74  
Waliński Michał 107  
Walker Richard 130  
Warchala Jacek 179, 186  
Warhol Andy 48  
Wawrzyniak Zdzisław 133, 139, 158  
Węclaw Elżbieta 195  
Węgrzynek Krystian 193  
Wieczorek Katarzyna 199  
Wieczorkiewicz Anna 27  
Wilk Andrzej 156  
Wilkoń Aleksander 114, 175  
Wiśniewska Halina 89, 180  
Witosz Bożena 114  
Wodnicka Wioletta 60  
Wojnar Irena 56  
Wojtak Maria 137  
Wolff Kurt 74  
Wolny Iwona, Gralewicz — zob. Gralewicz-Wolny Iwona  
Woodward John 130  
Woźniak Urszula 195  
Wójcik-Dudek Małgorzata 9, 112, 146, 199, 205
- Wrona Joanna 197  
Wronicz Jadwiga 178
- Zabawa Krystyna 213—214  
Zagajewski Adam 24—27  
Zaleski Marek 106  
Zalewska Hanna, Turczyn — zob. Turczyn-Zalewska Hanna  
Załązińska Aneta 145  
Zarębina Maria 118, 156, 159, 162, 183  
Zaśko-Zielińska Monika 116  
Zbróg Piotr 145  
Zduniak Andrzej 108  
Zdunkiewicz-Jedynak Dorota 91, 114—115, 117, 120  
Zdzitowiecka Hanna 60  
Zgólkowa Halina 102  
Zielińska Monika — zob. Zaśko-Zielińska Monika  
Zok Aleksandra 9  
Zok-Smoła Aleksandra 182, 199  
Zoller Eva 120
- Żak Ewa 207  
Żmigrodzki Piotr 92—93  
Żurek Sławomir Jacek 10  
Żydek-Bednarczuk Urszula 46, 138, 180, 185, 188

Zestawiła Grażyna Wilk



Redaktor  
MAŁGORZATA POGLÓDEK

Projektant okładki  
STANISŁAW KLUSKA

Redaktor techniczny  
BARBARA ARENHÖVEL

Korektor  
LIDIA SZUMIGAŁA

Skład i łamanie  
ALICJA ZAŁĘCKA

Copyright © 2014 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**

**ISSN 0208-5011**

(wersja drukowana)

**ISSN 2353-9577**

(wersja elektroniczna)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Nakład: 120 + 50 egz. Ark. druk. 14,0. Ark. wyd. 17,0.  
Papier offset, kl. III, 90 g Cena 22 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław