

Z TEORII  
I PRAKTYKI  
DYDAKTYCZNEJ  
JĘZYKA  
POLSKIEGO

28



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
WYDAWNICTWO

Z TEORII  
I PRAKTYKI  
DYDAKTYCZNEJ  
JĘZYKA  
POLSKIEGO  
Tom 28

pod redakcją  
Danuty KRZYŻYK

Redaktorzy tomu  
Anna Guzy  
Bernadeta Niesporek-Szamburska  
Magdalena Ochwat  
Małgorzata Wójcik-Dudek

#### Recenzenci

Jerzy KANIEWSKI  
Elżbieta KRUSZYŃSKA  
Marta SZYMAŃSKA  
Grażyna TOMASZEWSKA  
Anna WILECZEK

#### Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Danuta Krzyżyk  
Sekretarz i redaktor językowy: Aleksandra Zok-Smoła  
Redaktor statystyczny: Anna Guzy

#### Rada naukowa

Ewa Jaskółowa  
Marian Kisiel  
Bernadeta Niesporek-Szamburska  
Aldona Skudrzyk  
Helena Synowiec  
Małgorzata Wójcik-Dudek  
Urszula Żydek-Bednarczuk

#### Rada programowa

Barbara Bogołębska (Łódź), Zofia Budrewicz (Kraków), Katarina Dudová (Nitra), Elżbieta Grabska-Moyle (Londyn), Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Katowice), Renáta Hlavatá (Nitra), Jadwiga Kowalikowa (Kraków), Maria Kwiatkowska-Ratajczak (Poznań), Jan Miodek (Wrocław), Barbara Myrdzik (Lublin), Marta Pančíková (Bratysława), Regina Pawłowska (Gdańsk), Danuta Pluta-Wojciechowska (Katowice), Jerzy Podracki (Warszawa), Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk), Bogusław Skowronek (Kraków), Stanislav Štěpáník (Praga), Zenon Uryga (Kraków), Božena Witosz (Katowice), Maria Wtorkowska (Lublana), Tadeusz Zgółka (Poznań)

# Spis treści

## EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA

Maciej SZARGOT: Baśnie w <i>Starej baśni</i> Józefa Ignacego Kraszewskiego . . . . .	9
Marta WOJTYRA: „Tyle wiemy o sobie / ile nas sprawdzono”. Recepcja Wisławy Szymborskiej w mediach . . . . .	23
Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Rozumieć przestrzeń. O <i>Miejscu</i> Andrzeja Stasiuka . . . . .	37
Agnieszka KANIA: <i>Blackout</i> i <i>found poetry</i> . Od notatki i „poezji z odzysku” do interpretacji tekstów o II wojnie światowej . . . . .	51
Izabela ŁUC: Wartości edukacyjne w literaturze dziecięcej Agnieszki Zimnowodzkiej. Rekoniesans badawczy . . . . .	67

## EDUKACJA JĘZYKOWA

Wioletta WILCZEK: Socjolekty w edukacji szkolnej (propozycja dydaktyczna na przykładzie języka miłośników motoryzacji) . . . . .	89
Maria WACŁAWEK, Maria WTORKOWSKA: Polaków stosunek do edukacji — w kręgu językowo-kulturowych stereotypów . . . . .	105
Renata DAJNOWSKA: Dbłość o zachowanie języka ojczystego na emigracji (na przykładzie Szkoły Polskiej w Portland, Oregon) . . . . .	127

## VARIA

Wokół jubileuszu sześćdziesięciolecia Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej . . . . .	143
Maria KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: <i>Vivat, vivat, vivat</i> . . . . .	145

Jadwiga KOWALIKOWA: Przysłowia na jubileusz sześćdziesięciolecia Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej . . . . .	147
Zofia ADAMCZYKOWA: Organizacja i rozwój Katedry Dydaktyki Polonistycznej (w 60. rocznicę powstania) . . . . .	151
Helena SYNOWIEC: W służbie nauce i edukacji polonistycznej (o dokonaniach dydaktyków języka ojczystego w sześćdziesięciolecie działalności Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej) . . . . .	161
Krystyna HESKA-KWAŚNIEWICZ: Tematyka dziecięco-młodzieżowa w badaniach naukowych i praktyce dydaktycznej Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej . . . . .	177
Zofia BUDREWICZ: Siostrzane losy . . . . .	185
Zestawienie publikacji i ważniejszych osiągnięć Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej (oprac. Anna GUZY, Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA i Helena SYNOWIEC) . . . . .	189
Noty o Autorach . . . . .	203
Aneks . . . . .	207
Indeks osobowy . . . . .	219

# Table of Contents

## LITERARY AND CULTURAL EDUCATION

Maciej SZARGOT: Tales in <i>An Ancient Tale</i> by Józef Ignacy Kraszewski . . . . .	9
Marta WOJTYRA: “Tyle wiemy o sobie/ile nas sprawdzono”. The reception of Wisława Szymborska in the media . . . . .	23
Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Understanding the space. About <i>Miejsce</i> by Andrzej Stasiuk	37
Agnieszka KANIA: <i>Blackout</i> and <i>found poetry</i> . From a note and “found poetry” to the interpretation of texts about World War II . . . . .	51
Izabela ŁUC: Educational values in children’s literature by Agnieszka Zimnowodzka (research reconnaissance) . . . . .	67

## LANGUAGE EDUCATION

Wioletta WILCZEK: Sociolects in school education (didactic proposal on the example of the language of automotive enthusiasts . . . . .	89
Maria WACŁAWEK, Maria WTORKOWSKA: Poles’ attitude towards education — in the circle of linguistic and cultural stereotypes . . . . .	105
Renata DAJNOWSKA: Preserving the mother tongue in exile (using the example of the Polish School in Portland, Oregon) . . . . .	127

## VARIA

About the 60th anniversary of the Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature Polish . . . . .	141
--	-----

Maria KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: <i>Vivat, vivat, vivat...</i> . . . . .	145
Jadwiga KOWALIKOWA: Proverbs for the 60th anniversary of the Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature . . . . .	147
Zofia ADAMCZYKOWA: Organisation and development of the Department of Polish Didactics (on its 60th anniversary) . . . . .	151
Helena SYNOWIEC: In the service of science and teaching the Polish language (about the achievements of the mother tongue teachers in the 60th anniversary of the Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature) . . . . .	161
Krystyna HESKA-KWAŚNIEWICZ: Children and teenager themes in research and teaching practice of Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature . . . . .	177
Zofia BUDREWICZ: Sister fates . . . . .	185
A list of publications and major achievements of the Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature (compiled by Anna Guzy, Bernadeta Niesporek-Szamburska and Helena Synowiec) . . . . .	189
Notes on Authors . . . . .	203
Annex . . . . .	207
Index of Persons . . . . .	219


EDUKACJA LITERACKA  
I KULTUROWA







Maciej SZARGOT

 0000-0003-1205-3241  
Uniwersytet Łódzki

## Baśnie w *Starej baśni* Józefa Ignacego Kraszewskiego

### Tales in *An Ancient Tale* by Józef Ignacy Kraszewski

**Summary:** The author attempts to interpret the best known work of Józef Ignacy Kraszewski, which, although created outside the chronological boundaries of Romanticism, grew out of the ideas and needs of that epoch. The aim of the article is to analyse the genre pattern of *An Ancient Tale* and to indicate various references to Hindu mythology. The work under discussion combines features of a fairy tale, a historical (archaeological) novel, an epic, a syncretic romantic novel and a legend. The Eastern tradition can be traced not only in the frame story, but also in the names of deities and beliefs.

**Key words:** Józef Ignacy Kraszewski, *An Ancient Tale*, Romanticism, genre syncretism, historical (archaeological) novel, Hindu mythology

*Stara baśń...*, najbardziej znane dzieło Kraszewskiego, powstało już poza chronologicznymi granicami romantyzmu, bo w roku 1876. Wyrosło jednak z atmosfery, wyobrażeń i potrzeb tamtej epoki, stając się swego rodzaju sumłą jej zainteresowań pogańską słowiańszczyzną, prapoczątkami państwa polskiego i związanymi z nimi legendami, którymi zajmowali się najwybitniejsi, by wymienić tylko Juliusza Słowackiego, Zygmunta Krasińskiego i Cypriana Kamila Norwida.

Z romantyzmu wyrastał także niejasny kształt gatunkowy, jaki pisarz nadał swojemu utworowi. Ta niejasność jest uchwytana już w kontraście tytułu: *Stara baśń* i podtytułu: *Powieść z IX w.*<sup>1</sup>. Omawiany utwór jest przy tym równocześnie powieścią historyczną (czy też może raczej „archeologiczną”) i synkre-

---

<sup>1</sup> J.I. Kraszewski: *Stara baśń. Powieść z IX wieku*. Oprac. W. Danek. Wrocław 1975, s. 1. Podkr. — M.S.

tyczną powieścią romantyczną. Owo skomplikowanie gatunkowe zauważyli oczywiście badacze utworu. Julian Krzyżanowski pisał o powieści Kraszewskiego:

W *Starej baśni* tedy, słusznie poczytywanej za jedno z dzieł jego najwybitniejszych, dał nie tyle baśń, jak ją sam nazywał, i nie legendę, jak to mówiło się w rozważaniach krytycznych, lecz próbę powieści epickiej [...]<sup>2</sup>.

Charakterystyczne jest owo wahanie uczonego. Zgoda — mamy do czynienia z „próbą powieści epickiej” (jak się wydaje, Krzyżanowski stosuje ten epitet nie po to, żeby wywołać wrażenie tautologii, lecz w sensie wartościującym i chyba w rozumieniu „epopeiczna”, „bliska epopei”), ale też owo użyte określenie „nie tyle” sugeruje, że jednak *Stara baśń*... jest do pewnego stopnia baśnią lub legendą. Tezę o synkretyzmie gatunkowym utworu wzmacnia Juliusz Kijas, pisząc o krytykach, którzy w dziele Kraszewskiego widzieli „znakomitą powieść historyczną”, podczas gdy „dla innych” była ona „raczej poematem, epopeją w prozie” lub „mistrzowskimi barwami skreśloną legendą, której bohaterem jest cały naród”<sup>3</sup>. Julian Maślanka zaś nazywa interesujący nas utwór „powieścią-baśnią”<sup>4</sup>.

Czyli powieść historyczna (archeologiczna), epos prozą (poemat prozą), legenda, wreszcie baśń. Kraszewski przy tym najwyraźniej wymiennie używa w utworze określeń: *baśń* (s. 436)<sup>5</sup>, *bajka* (s. 383), *podanie* (s. 441), *powieść* (w starym rozumieniu wyrazu — jako synonim *opowieści* — s. 445), *legenda* (s. 446) i *klechda* (s. 317). Dodajmy do tego pieśń i przyśpiewkę, których to nazw gatunkowych nie można odnosić jednak do całości dzieła, lecz jedynie do obecnych w nim lirycznych lub epickich „wkładek”. Krzyżanowski dzieli pieśni występujące w utworze na „historyczne” i „związane [...] z sytuacjami, które śpiew wywołują, zwłaszcza z obrzędami”<sup>6</sup>. O ile te ostatnie — obrzędowe śpiewy i przyśpiewki — mają charakter liryczny, o tyle śpiewy historyczne są epickie, legendowe, baśniowe. Krzyżanowski wspomina też o baśni Jaruhy o królewnie czarodziejce jako o tekście „wkomponowanym” w *Starą baśń*... „na zasadzie tej samej, co pieśń”<sup>7</sup>. Wprowadzone przez badacza rozróżnienie na „pieśń historyczną” i „pieśń obrzędową” jest więc o tyle istotne, że dystans

<sup>2</sup> J. Krzyżanowski: *J.I. Kraszewskiego „historia w powieści”*. W: J.I. Kraszewski: *Stara baśń...*, s. 16.

<sup>3</sup> J. Kijas: *Stara baśń Józefa Ignacego Kraszewskiego*. Warszawa 1964, s. 68.

<sup>4</sup> J. Maślanka: *Literatura a dzieje bajeczne*. Warszawa 1984, s. 315.

<sup>5</sup> Utwór cytuję za wydaniem: J.I. Kraszewski: *Stara baśń...* W nawiasach podaję numery stron.

<sup>6</sup> J. Krzyżanowski: *Pogłosy literatury ludowej w „Starej baśni”*. W: Idem: *Szkice folklorystyczne*. T. 1: *Z teorii i dziejów folkloru*. Kraków 1980, s. 229.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 231.

dzielący pieśń liryczną od epickiej jest w utworze znacznie większy niż ten, który oddziela pieśń epicką od baśni czy legendy. Na przykład Słowan, który nazywa siebie *śpiewakiem* lub *gęślarzem* (s. 54), a wykonywaną przez siebie czynność *śpiewaniem*, jej wytwór zaś — *pieśnią* (s. 55), przedstawia właśnie jako pieśń na przykład swoją opowieść o Kraku, smoku i Wandzie (s. 57). Ta legenda została przez Kraszewskiego napisana rytmiczną, czasem rymowaną prozą. Stąd jej charakter — zarazem pieśniowy (co znaczy tu: poetycki), jak również baśniowy czy legendowy. Synkretyzmowi całego utworu (polegającemu na obecności w nim wielu różnych form gatunkowych, ale i na możliwości stosowania wobec niego różnych określeń genologicznych) towarzyszy zatem synkretyzm jego dających się wyodrębnić fragmentów (także pozwalających się rozmaicie klasyfikować gatunkowo).

W ten sam sposób, bez genologicznej pedanterii, przeciwnie, łącząc z sobą gatunki, omawia rzecz sam Kraszewski we wcześniejszym od *Starej baśni...* dziele *Odczyty o cywilizacji w Polsce*. Pisze tam, że „Po pieśni [ludowej — M.S.] lub raczej jednocześnie z nią idzie podanie, będące często rozdartym na szmaty śpiewem [...]”<sup>8</sup>.

Natomiast o legendach dotyczących prapoczątków Polski, a więc o — jak je sam nazywa — *dziejach bajecznych* (s. 445), pisze tam następująco:

Są to baśnie, powiecie [...].

Nie wiem, czy, jak niektórzy utrzymują, podania te były niegdyś całością poetyczną [...] to pewne, że jest w nich wielkiego poematu osnowa, na który tylko tchu zabrakło późniejszym wieszczom<sup>9</sup>.

Metaforyka rozdzierania pieśni (lub eposu) na poszczególne podania i ponownego tkania z nich poematu (podania stanowiąc mają jego osnowę) określa rolę, jaką w tych czynnościach Penelopy wyznaczył sobie sam pisarz. Ma się on stać zbieraczem „rozdartych na szmaty” pieśni, aby z nich stworzyć nową tkaninę poematu o narodowych prapoczątkach. Także natłok gatunkowych określeń daje się łatwo wyjaśnić, jeśli wziąć pod uwagę cel, jaki przyświecał Kraszewskiemu. Wspomina o tym Wincenty Danek:

Rodowód *Starej baśni* będzie pełny, jeśli przyjmiemy, że Kraszewski przystąpił do kreślenia opartej na podaniach pierwszych kronikarzy wizji prehistorycznych dziejów Polski z zamiarem stworzenia dzieła, które by mogło zastąpić oryginalne, pochodzące co najmniej ze średniowiecza ludowe pieśni lub epos bohaterski ludowego pochodzenia<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> J.I. Kraszewski: *Odczyty o cywilizacji w Polsce*. Warszawa 1861, s. 24.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 29—30.

<sup>10</sup> W. Danek: *Wstęp*. W: J.I. Kraszewski: *Stara baśń...*, s. XXIII.

W ten sposób twórca *Starej baśni...* wpisywałby się w preromantyczne lub romantyczne dążenia do skomponowania epopei „zastępującej” nieistniejący w danej literaturze epos, który traktuje o mitycznych bądź legendarnych początkach narodu. Tak powstawały szkockie lub czeskie apokryfy, podobny pomysł przyświecał Słowackiemu piszącemu *Balladyne, Lille Wenedę* czy *Króla-Ducha*. Dlatego Kraszewski sięga po swój ulubiony, a w latach siedemdziesiątych XIX wieku także koronny gatunek — powieść, ale równocześnie nadaje jej kształt epopeiczny, nasącza poezją (pieśniami) oraz szpikuje większych i mniejszych rozmiarów wkładkami epickimi (baśniami i legendami).

Nie było to dla pisarza pierwsze takie doświadczenie. Prozatorską próbę tego typu stanowiła powieść *Mistrz Twardowski* — tekst zbudowany z legend o czarnoksiężniku. Poetycką — *Witolorauda*, poemat skonstruowany z litewskich „dziejów bajecznych”. Po napisaniu interesującego nas utworu pisarz nie porzuca baśni i w latach osiemdziesiątych tworzy popularny zbiór zatytułowany *Bajeczki*<sup>11</sup>. Najwyraźniej *Stara baśń...* była dla niego ważnym, choć przygotowanym już etapem twórczej drogi, najwyraźniej też wyznaczyła dalszy ciąg tej wędrówki. Także oczywiście w „pozabaśniowy” sposób, jako pierwsze ogniwo popularnego cyklu powieści historycznych obejmujących dzieje Polski, złożonego z dwudziestu dziewięciu tomów.

Wróćmy jednak do baśni, którą — nawet wedle Krzyżanowskiego — interesujące nas dzieło w pewnym stopniu jest. A nawet, jak sądzę, w dużym stopniu. Przekonywać może o tym czytelnika sama zastosowana baśniowa rama. Choć początek utworu stanowi zupełnie powieściowy opis poranka w puszczy, to już zakończenie przynosi odniesienie do innej formy literackiej: *I ja tam byłem, miód, piwo piłem, bo każda stara baśń tak się przecież kończyć powinna* (s. 436).

Z jednej strony więc baśń z typowym dla gatunku zakończeniem. Z drugiej jednak — zakończenie owo zawiera refleksję autotematyczną obnażającą mechanizm ironii romantycznej. Narrator zamyka bowiem tekst tak, jak — zgodnie z posiadaną przezeń świadomością gatunku — zamknąć go powinien. Bo też reprezentujący autora opowiadacz nie jest Słowanem, ludowym poetą bajarzem, ale nowoczesnym twórcą baśni literackiej, świadomym reguł i możliwości gatunku.

Dał on swojemu dziełu konstrukcję szkatułkową — także na wzór baśniowy, tym razem jednak zaczerpnięty nie od rodzimych bajarzy czy kronikarzy, lecz z tradycji Wschodu — z *Księgi tysiąca i jednej nocy* lub z *Księgi papugi*. Całość tekstu spina opowieść ramowa, którą tworzy cykl legend wielkopolskich z centralnymi postaciami Popiela i Piasta. Wydarzeniem epopeicznym o przełomo-

---

<sup>11</sup> Na temat tego zbioru i bajkopisarstwa Kraszewskiego pisze G. Leszczyński: *Kraszewski bajkopis*. W: *Kraszewski. Poeta i światy*. Red. T. Budrewicz, E. Ihnatowicz, E. Owczarz. Toruń 2012, s. 251—271.

wym charakterze jest bowiem dla Kraszewskiego założenie dynastii (i oczywiście koniec dynastii poprzedniej). Dopiero wewnątrz powieści ramowej znajdzie się miejsce dla bohaterów — bazarzy. Krzyżanowski wskazuje w powieści trzy postaci, dzięki którym mogą się w niej pojawić epickie lub liryczne „wkładki”. To pieśniarz Słowan, „w którego usta włożył [Kraszewski — M.S.] wierszem białym wyrażone Kadłubkowe podanie wawelskie o Krakowie, Wandzie i Kraku bratobójcy oraz zagadkową pieśń o podboju Węgier przez jakiś lud stepowy”<sup>12</sup>, a także heroina Dziwa i wiedźma Jaruha, które „reprezentują w powieści poezję ludową w obu jej gatunkach, pieśni i bajki”<sup>13</sup>. Ale opowiadaczy jest więcej. Bywa, że jak Sambor wchodzi w tę rolę jednorazowo (s. 51), czasem ledwie wypowiadając kilka zdań, jak Wisz wspominający mit o powstaniu człowieka z kamienia (s. 30). Bywa, że wchodzi w nią narrator główny, wkładając w opowiadaną przez siebie „starą baśń” jakiś inny wątek baśniowy (np. opowieść o słowiańskim *złotym wieku*; s. 146—147). Brak natomiast szkatulek wielopoziomowych, a więc sytuacji, kiedy narrator-bohater wprowadza do swojej opowieści kolejnego narratora (wraz z narracją). Tym różni się tekst Kraszewskiego od swoich wschodnich wzorów. Natomiast i bez tej cechy konstrukcyjnie bliżej jest *Starej baśni*... do *Księgi tysiąca i jednej nocy* niż do zupełnie inaczej — chronologicznie — uporządkowanych przekazów kronikarskich. Dlatego należałoby mówić nie tyle o baśniowym charakterze całego utworu, a więc o napisaniu go na wzór pojedynczej baśni, ile raczej o cyklu baśni stworzonym wedle wschodnich wzorów.

Najbardziej obszerna i zdecydowanie najważniejsza jest powieść ramowa, która realizuje założenia scottowskiej powieści historycznej (choć umieszczonej w czasach przedhistorycznych). Jej wyjątkowość wśród tylekroć snutych w dawnych i romantycznych czasach opowieści o końcu dynastii Leszków i początkach dynastii Piastów polega zaś na tym, że Kraszewski przyjął w niej zasadę racjonalizacji opowiadanych legend, ponieważ „dzieje bajeczne” „oświecił [...] ze stanowiska historyka, odejmującego im tradycyjną cudowność”. Na przykład zamiast zjedzenia Popiela przez myszy mamy w *Starej baśni*... pokonanie go przez wojowniczy ród Myszków, czyli Mieszków (s. 311), zamiast „gości zaziemskich” (aniołów) na postrzyżyny Ziemowita przybywają chrześcijańscy misjonarze (s. 252—262), a w miejsce cudownego rozmnożenia potraw w domu Piasta autor ukazuje przyjęcie „składkowe”, jakie zorganizowali nowo wybranemu kneziowi jego poddani<sup>14</sup> (s. 269, 381).

Ale wnikliwy czytelnik może też zauważyć, że w narracji ramowej brakuje konsekwencji. Narrator główny ma zwykle świadomość człowieka XIX wieku (np. s. 179), ale czasem bywa mentalnie bliski bohaterom z IX wieku

<sup>12</sup> J. Krzyżanowski: *Romantyczny historyzm „Starej baśni”*. W: Idem: *Paralele. Studia porównawcze z pogranicza literatury i folkloru*. Warszawa 1977, s. 718.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 719.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 223. Zob. też W. Danek: *Wstęp*..., s. XXXVII—XXXVIII.

(np. s. 201—202)<sup>15</sup>. Zwykle posługuje się „zwyczajną”, nienacechowaną prozą, czasem jednak pobrzmiewa w jego wypowiedziach poetyzacja (rytmizacja) — zwłaszcza zaś tam, gdzie streszcza opowiadane przez bohaterów baśnie, a więc w mowie pozornie zależnej (np. s. 51) lub w opisach obrzędów, w których oczywiście ogromną rolę odgrywać będą pieśni (np. s. 119, 161)<sup>16</sup>.

Nie wydaje się to błędem czy przeoczeniem — przeciwnie, można sądzić, że mamy do czynienia z zabiegiem celowym. Z obnażeniem mechanizmu powstawania baśni. Narrator ukazuje bowiem realistycznie skonstruowaną postać i sytuację, na przykład Popiela, ale dzięki kreacyjnej mocy wprowadzonego narratora-bajarza realistyczna postać może wejść w świat cudowności pieśni/baśni. Tak dzieje się, kiedy Słowan śpiewa kmieciom pieśń o ciągle przecież jeszcze żywym i działającym Popielu:

— *Siedzi Chwostek na wieżycy i patrzy z niej wkoło — dobry pan! [...]*  
*Siedzi Chwostek, patrzy z dala, kmiecie mruczą, psyli wyją? Śle drużynę:*  
*Milczeć cicho lub na gałęź pójdzie lichu! Dobry pan! [...]* *Z Niemcem on*  
*się pocałuje, Niemiec dziewczkę da mu białą, a wy kmiecie milczeć wara!*  
*Bo mu Niemiec da swe miecze i wskroś krnąbrnych wnet wysiecze. Dobry*  
*pan!*

s. 144

Wejście w pieśń, a więc w poezję (i w baśń), uruchamia znany choćby z utworów Mickiewicza mechanizm romantyczny. Zgodnie z nim opowiada się legendy (zamiast prawdy) o bohaterze, zwykle o historycznej postaci, żeby stworzyć wzorzec do naśladowania w przyszłości. U źródła tych przedstawień leży literacka, a zarazem historiozoficzna reguła, nazwana przez Ireneusza Opackiego „zasadą opóźnionego działania w historii”, zgodnie z którą

idea, czyn — nie są skuteczne w swoim czasie, **w swojej** teraźniejszości. [...] skuteczność rozgrywa się w **przyszłości** dziedziczącej to, co minione. Tu dopiero wieść wpływa na historię, staje się **historiotwórcza**. I tak naprawdę zaistnieć w historii — znaczy zaistnieć w przyszłości, w pokoleniach dziedziczących, zaistnieć nie przez skuteczność historiotwórczą, ale historiotwórczą skuteczność **wieści o czynie**, legendy. [...] W historii można zaistnieć, wchodząc w nią poprzez legendę — nawet fikcyjną [...]. Wieść historyczna to niekoniecznie wieść o bohaterze, który w historii zaistniał [...] <sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Zob. też W. Danek: *Wstęp...*, s. L.

<sup>16</sup> Zob. *ibidem*, s. LV—LVI.

<sup>17</sup> Wyróżnienia w tekście pochodzą od autora opracowania.

Poezja-testament, poezja-wieść o dawności dla pokoleń przyszłych. Dla jej bohaterów narzędzie utrwalenia, skutecznego upamiętnienia — ale i szansa, dzięki temu, odniesienia „za grobem zwycięstwa”. Stąd i charakterystyczny bohater tych wierszy: bohater funeralny, Wielki Umarły. Stąd i charakterystyczna sytuacja w wierszach opisywana: moment śmierci, moment pogrzebu — moment przechodzenia z przeszłości żywej w przyszłość legendy, z życia realnego w historyczną wieść-klechę, z siebie — w innych, którzy tę wieść dziedziczą i „biorą w siebie”, stanowiąc o wejściu bohatera w historię przeszłości<sup>18</sup>.

W wypadku Popiela (który notabene nie jest jeszcze w tym momencie bohaterem umarłym ani nawet umierającym) można by rzeczywiście mówić o legendzie tworzonej z myślą o „wzbudzeniu mściciela”, odniesieniu historycznego „sukcesu”, realizacji „politycznego” celu. Kiedy jednak Jaruha opowiada swoje życie jako baśń o złym zakończeniu (s. 149—151), nie chodzi przecież o „zasadę opóźnionego działania w historii” — przejście realności w baśń wydaje się tu celem samym dla siebie. Ważne, że postać działa niejako na dwóch planach, będąc równocześnie bohaterem realistycznie ukształtowanej historii (w opowieści narratora głównego) i baśni/pieśni (w przekazie narratora-bohatera). Żeby zaś świat realny stał się baśnią/pieśnią, potrzebna jest poezja. Stąd konsekwentna rytmizacja pieśni Słowana, wróżb Dziwy (s. 47—48), śpiewów pogrzebowych (s. 120—121, 124—125) lub weselnych (s. 343—344), a niekonsekwentna w różnych innych momentach utworu, także w narracji opowieści ramowej. Ta wspomniana już wcześniej niekonsekwencja wydaje się użyta właśnie w celu zmanifestowania momentów „przechodzenia w baśń” lub zbliżania się do jej świata.

Opowieści narratorów-bohaterów służą jednak przede wszystkim innym celom. Najczęściej są to — podobnie jak opowieść ramowa — „dzieje bajeczne”. Uzupełniają one narrację ramową o wątki związane z Małopolską i inne „brakujące” opowieści o praprzodkach Polaków. Kolejna pieśń Słowana mówi o rządach dwunastu wojewodów (s. 143—144), opowieść Dobka — o wyścigu, w wyniku którego Leszek został kneziem (s. 314)... Pozostałe dziejowe legendy, których zabrakło w głównej narracji, zamieszczone są w dołączonym do powieści *Dopisku. Dziejowych legendach* (s. 437—453).

Są jednak w powieści i takie historie, których nie znają kronikarze. Mają one charakter zbliżony do mitu, klasycznej baśni czy apologu.

Najbardziej zagadkowa z nich traktuje o władcy Czytaju, wędrującym ze swoim ludem i przekraczającym zamarznięty Dunaj. Cytowany już Julian Krzyżanowski określa ją jako „zagadkową pieśń”, która „należy bodajże do niejasnej

<sup>18</sup> I. Opacki: *Rapsod ostatni, rapsod pierwszy*. W: Idem: „*W środku niebokrega*”. *Poezja romantycznych przełomów*. Katowice 1995, s. 185—188. Podkr. — M.S.



grupy podań fabrykowanych przez romantycznych wierszokletów [...] i może kiedyś przypadek pozwoli trafić na jej źródło”<sup>19</sup>. Po co jednak Kraszewski włożył w usta Słowana opowieść o władcy wędrującym w kraje *króla dunajskiego* (s. 55), *kędy dzicy ludzie żyją, roli orać nie umieją*, i zwyciężającym dzięki interwencji bogów: Wisznu, a zwłaszcza Samowiły, bo ten ostatni *wiatrem smaga i na Dunaj wieje mrozem, a gorącym wojsko pali* (s. 56)?

Zacznijmy od próby wyjaśnienia, kim jest tajemniczy Samowiła. Wincenty Danek stwierdza w przypisie, że „nie istniało takie bóstwo w wierzeniach Słowian”, a człon „wiła” oznacza szaleńca<sup>20</sup>. Można by więc założyć, że wymyślone przez pisarza bóstwo odpowiada indyjskiemu Śiwie (Rudra-Śiwa), choćby dlatego, że występuje w *Starej baśni*... w parze z Wisznu (to para najważniejszych bóstw hinduizmu). Śiwa jest przy tym bogiem groźnym, niszczycielem doświadczanym atakami demonicznej furii, zajmuje się pogodą, ma władzę nad skrajnymi postaciami żywiołów (jego wóz, wyobrażający kosmos, jest uruchamiany mocą żaru i mocą zimna; bóstwo ma wreszcie wpływ na wiatr i słońce)<sup>21</sup>. Samowiła, z zaakcentowanym w nazwie szaleństwem, który wieje, mrozi i pali gorącym, ma więc najwyraźniej te same cechy. Inną możliwość interpretacji daje praca Kraszewskiego o mitologii słowiańskiej, będąca omówieniem tez Ignaza Johanna Hanuscha, według którego (i nie tylko według niego) mity słowiańskie mają pochodzenie hinduskie. W zgodzie z przedstawionymi tam XIX-wiecznymi teoriami można Wisznu jako Wayu (personifikację powietrza) utożsamić z mitologicznym litewskim olbrzymem Wieją — stąd, być może, nieco podobnie brzmiąca nazwa Samowiła. W ten sposób można by w pieśni Słowana wyczytać podwojone wezwanie do Wisznu<sup>22</sup>. W każdym razie należy widzieć w pieśni odwołanie do mitologii hinduskiej sugerujące, że Czytają i jego lud (jak należy się domyślać — praprzodkowie Słowian) przywędrowali z Indii, rozprzestrzeniając swoje wierzenia oraz cywilizacyjne umiejętności.

Egzotyczne i dziwaczne imię bohatera baśni, króla Czytają, herosa niosącego cywilizację do krain za Dunajem, może z kolei kojarzyć się brzmieniowo z imionami bohaterów staroindyjskich poematów: Siłą, małżonką Ramy, lub królem Czitarathą<sup>23</sup>. Można też szukać innych paraleli we wspomnianym szkicu Kraszewskiego. Wspomina on tam słowiańskie bóstwo o imieniu Sytiwrat

<sup>19</sup> J. Krzyżanowski: *Pogłosy literatury ludowej w „Starej baśni”...*, s. 225.

<sup>20</sup> W. Danek: *Przypis*. W: J.I. Kraszewski: *Stara baśń...*, s. 55.

<sup>21</sup> Zob. M. Eliade: *Historia wierzeń i idei religijnych*. T. 1. Tłum. S. Tokarski. Warszawa 1988, s. 150. Por. M. Jakimowicz-Shah, A. Jakimowicz: *Mitologia indyjska*. Warszawa 1982, s. 264—265, 372.

<sup>22</sup> J.I. Kraszewski: *Mythologia słowiańska i prusko-litewska*. W: T. Linkner: *W romantycznym kręgu słowiańskich wierzeń. Trentowski — Mickiewicz — Słowacki — Budzyński — Kraszewski*. Gdańsk 2014, s. 294, 298, 306.

<sup>23</sup> Zob. W. Erman, E. Tiomkin: *Mity starożytnych Indii*. [B.tłum.]. Bydgoszcz 1987, s. 93, 111.

(Sytiarat) bliskie hinduskiemu pojęciu „Satiawrata”, oznaczającemu „powrót do życia świata”. Słowiańską nazwę „Sytiwrat” tłumaczy więc Kraszewski jako „Żyti — wrat od życie — wraca, a częśćkę syti- jako żyti lub siti (siać) [...] Sytiwrat mógłby oznaczać powrót do zasiewów, do roli uprawy”. W tym sensie należałoby widzieć Czytają (w którego imieniu można usłyszeć tę samą częśćkę) jako herosa cywilizacyjnego będącego ludzkim wcieleniem (awatarem) dobroczynnego Wisznu i niosącego życie (siew, sztukę uprawy roli) nieznaną rolnictwa ludom zadunajskim<sup>24</sup>.

Mitotwórczy zabieg Kraszewskiego, łączący słowiańskość z praindoeuropejskością, daje w efekcie tekst mówiący o mitycznych początkach całej słowiańszczyzny, a równocześnie korespondujący z „nowszyimi” historiami założenia Krakowa, Gniezna i dynastii piastowskiej. W ten sposób pisarz tworzy cykl aitiologiczny, dając mu początek w postaci opowiadania nieopartego najprawdopodobniej na żadnym źródle. Do tego opowiadania właśnie najbardziej pasuje teza Krzyżanowskiego o tym, że Kraszewski wzorem innych romantyków „fabrykował teksty rzekomo archaiczne”, dzięki czemu „*Stara baśń*” otrzymała charakter apokryfu literackiego<sup>25</sup>.

Znaczący jest przy tym brak w omawianej powieści historii Lecha, Czecha i Rusa (pisarz ledwo wspomina o Lechu w *Dopisku...*, nie odnosi się jednak ani do jego braci, ani do założenia Gniezna — s. 442). Brak to tym bardziej znaczący, że Długosz, na którego Kraszewski powołuje się w *Dopisku...*, zaczyna dzieje Polski właśnie od historii książąt braci Lecha i Czecha (Rusa bowiem uznaje za potomka tego pierwszego). Lech jest przede wszystkim założycielem państwa i jego stolicy — Gniezna, które uczynił „siedzibą królewską”, a której etymologię wywodzi kronikarz od wyrazu „gniazdo, gdyż zrodziło wiele miast polskich, siebie wyjąłowiło”<sup>26</sup>. Ta decyzja niemalże przemilczenia Lecha wydaje się uzasadniona, jeśli Kraszewski miał w planach przesunięcie powstania Gniezna do wieku IX i związanie faktu jego założenia z założeniem dynastii piastowskiej, co ma dokumentować pseudoetymologia: Knežno—Gniezno (s. 416). Równocześnie pisarz włożył w usta Słowana wywód bliski tezie o praindoeuropejskich początkach Słowian i ich wierzeń, dał pra-Polakom mit założycielski i cofnął ich wspólnotową pamięć co najmniej do czasu wędrówki ludów, jeśli nie do znacznie wcześniejszego, do czasu praindoeuropejskiej ekspansji na Europę.

Podobnie jak ten mit, także parabolę Jaruhy o mrówkach, które nie mogą wybrać króla i padają ofiarą ptactwa (s. 317), Krzyżanowski uznaje za — prawdopodobnie — pomysł samego Kraszewskiego<sup>27</sup>. Inaczej osądza badacz opo-

<sup>24</sup> J.I. Kraszewski: *Mythologia...*, s. 308—309.

<sup>25</sup> J. Krzyżanowski: *Pogłosy literatury ludowej w „Starej baśni”...*, s. 233.

<sup>26</sup> J. Długosz: *Roczniki, czyli kroniki sławnego Królestwa Polskiego*. Ks. 1—2. Tłum. S. Gawęda i inni. Warszawa 2009, s. 96—98, 137—138, 170, 369.

<sup>27</sup> Zob. J. Krzyżanowski: *Pogłosy literatury ludowej w „Starej baśni”...*, s. 230.

wieść Sambora o skarbach dostępnych tylko w noc Kupały (s. 51), mianowicie identyfikuje ją jako „wariant bajki o palących się pieniądzach, które są dostępne tylko w Niedzielę Palmową (T 8014)”<sup>28</sup>. W innych miejscach powieści dostrzec możemy zabieg łączenia wątków pieśniowo-baśniowych, a mówiąc dokładniej — aluzyjne włączanie w większą narrację wątków znanych z innej narracji, ale nie na zasadzie wkładek, bo raczej sygnalizujących inny wątek niż rozwijających go w pełni. Na przykład o miejscu pochowania jednego z synów Kraka (a więc i o dokonanej przez jego brata zbrodni) informują, jak w znanej, opartej na ludowym źródle balladzie romantycznej, wyrosłe na grobie ofiary lilie (s. 59), wpisana w opowieść ramową przygoda Znoska, który udaje trupa, by oszukać niedźwiedzia (s. 146), „to bardzo stara bajka Ezopa, spopularyzowana u nas przez *Przyjaciół* Mickiewicza (T 169)”<sup>29</sup>, natomiast w innym miejscu jako swoista reinterpretacja powołania Piasta na knezia zostaje wspomniany znany motyw „z chłopą król” (*z kmięcia — kneź* — s. 429).

Osobnej refleksji wymaga obszerna baśń Jaruhy o królownie, która poddaje konkurenta o jej rękę siedmiu kolejnym próbom, odmieniając swą postać czararami, tak aby jej nie mógł poznać — w końcu jednak jest zmuszona mu ulec (s. 363—368). Opowieść tę, pod tytułem *O królownie czarodziejce*, Kraszewski włączył także do tomu *Bajek dla starych i młodych dzieci* i, jak zapewnia Krzyżanowski, jest „w systematyce oznaczana jako T 329A, spotykana w folklorze szwedzkim, rumuńskim, siedmiogrodzkim i serbskim”<sup>30</sup>.

Ciekawe, że owa opowieść o królownie, która nie chce wyjść za mąż, mimo swego poświadczanego tradycją charakteru, wydaje się mocno odbiegać od baśni, do których jesteśmy przyzwyczajeni, w nich bowiem królowny zdecydowanie chcą poślubić księcia i nie wahają się zostać poddane trudnym próbom. Ostateczny zaś ślub odgrywa rolę oczekiwanego happy endu i jest przez bohaterów traktowany jak sukces, a nie jak porażka (oczywiście, inaczej czytaliśmy tę samą baśń, gdyby jej bohaterem był poddawany próbom książę, a nie królowna czarodziejka).

Jeśli więc na opowieść Jaruhy spojrzeć przez okulary Brunona Bettelheima, trzeba by stwierdzić, że Kraszewski zaproponował czytelnikom swoistą antybaśń: opowieść nie o rozwoju, lecz o regresji, wskutek której królowna traci dojrzałość, samodzielność i zdolność decydowania o sobie, stając się bezwolną igraszką losu, tego, *co komu przeznaczone* (s. 398) — w istocie zaś igraszką księcia<sup>31</sup>.

Można więc uznać, że baśnie Kraszewskiego pozostają podwójnie w niezgodzie z przyjętymi obecnie tak powszechnie terapeutycznymi interpretacjami

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 231.

<sup>31</sup> Zob. B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 2. Tłum. D. Danek. Warszawa 1985, s. 42—45, 52—53, 75.

Bettelheima. Po pierwsze, niosą sens nie indywidualny, lecz społeczny i religijny, obrzędowy (wiążący się ze społecznością, nie tylko współczesną, lecz także z jej dawnymi dziejami) — zwłaszcza kiedy służą przywoływaniu zbiorowej pamięci (na przykład o wędrówce ludów, która tkwi w świadomości nie tylko Słowana — o czym pisałem wcześniej — i w ogóle Słowian, ale też Niemca Henga — s. 28). Po drugie jednak, wydaje się, że mają szczególny wydzźwięk i szczególnie oddziaływanie na jednostkę. Mianowicie niejako ubezwłasnowolniają ją, powodują jej regres, wprowadzają ją w rodzaj narkotycznego transu. Do omówionej już bajki o królownie czarodziejce dodajmy dwa opisy bajania i śpiewania na dworze kniazia Miłosza, którego syna Leszka oślepił okrutny Popiel:

*Na grodzie Miłoszowym, pod starymi dębami siedziała matka z Leszkiem, jak dziecko go zabawiając powieściami. Opodal nieco odpoczywał znużony śpiewaniem Słowan, którego dla biednego sprowadzono, aby go pieśniami rozrywał.*

s. 228

*Dla Leszka wyszukano żony, stara macierz stała się piastunką dwojga dzieci, czuwając ciągle nad nimi. Dano mu dziewczę piętnastoletnie, a że ślepota i jego uczyniła dziecinnym, bawiło się ich dwoje pod dębami starymi przy matce, jak gdyby zaledwie rozpoczynali życie. Leszkowa żona, którą Bielką nazywano, ślepemu swemu, siedzącemu przy niej, śpiewała, on grał na gęśli, a matka stara bajki im o bohaterach prawila, i tak dnie schodziły powoli. Ojciec ukryty przysłuchiwał się czasem wesółemu gwarowi smutnej pary, nie pokazując się i nie mieszając do rozmowy, aby słowem jakim nieostrożnym boleści i nieszczęścia nie przypominał.*

s. 383

Baśni i pieśni nie budują w dziele Kraszewskiego osobowości bohaterów, nie podkreślają ich siły sprawczej, możliwości pokonania trudności i wejścia w nową fazę rozwoju, wręcz przeciwnie — hamują działania, tłumią pamięć, relaksują, narkotyzują, usypiają jak kołysanka, wreszcie powodują regres.

Zupełnie inną rolę odgrywają baśni w życiu wspólnoty. Pamiętamy, że mogą one — przeciwnie — pobudzać do czynu, jak pieśń Słowana o Popielu. Przysłuchajmy się teraz jeszcze refleksjom nad nimi głównego narratora, na przykład w następującym opisie heroiny romansu — Dziwy:

*Najmłodszą była w domu, najpiękniejszą i najukochańszą, a pieśni najśliczniejsze śpiewała. Matka ją najciekawszych baśni uczyła, ojciec najstarszymi podaniami karmił. Wiedzieli wszyscy, że ją duchy nawiedzały, że w snach szeptały jej o tym, o czym nikt, ani ojciec, ani matka, ani siostry nie wiedziały. Kto chciał wiedzieć przyszłość, jej pytał: pomyślała, popa-*

*trzała, powiedziała. A pieśni się w niej rodziły tak, jak na wiosnę nad strumieniem kwiaty.*

s. 30

W bardzo podobnie brzmiącym fragmencie narracji, dotyczącym Piaśta (s. 104—105), pojawia się jeszcze jeden element współwystępujący z już omówionymi, także o wyraźnie wspólnotowym charakterze. Chodzi o obecne w ustnej tradycji prawo.

Charakterystyczne jest tu jednak nie tylko omówione już bliskie sąsiedztwo baśni, podania i pieśni, ale też ich związek z przeszłością (najstarsze podania Wisza, pieśni Słowana) lub przyszłością (wieszczona Dziwy — np. s. 194). Należy także dodać wspólnotowy i sakralny charakter baśni/pieśni, uchwytany zarówno w fakcie, że utwory te powstają z natchnienia duchów (przodków?), jak i w swoistym przedstawieniu wykonywania i odbioru „dziejów bajecznych” jako „komunii”:

— *Cóż ci to, stary? — zapytał Smerda.*

— *Obcegom poczuł — rzekł trzęsącym głosem Słowan — przed obcym śpiewalem, jakbym miód lał w kałużę!*

[...] *Parę razy, gniewny, odwrócił głowę i oddalił się szybko, dłonią ucisnąwszy struny, aby dźwięku wydać nie śmiały, usta zacisnąwszy, aby się z nich głos nie dobył.*

s. 61

Kiedy obcy (Niemiec) usłyszał pieśń Słowana, doszło do świętokradztwa, świętość opowieści została skażona. Baśń/pieśń jest bowiem sakramentem, który buduje wspólnotę, łączy ją z *sacrum*, wyznacza jej cele, przypomina przeszłość oraz informuje o przeszłości. Blisko tu do ujęcia baśni/pieśni jako podobnych do mitu czy rytuału, pozwalających na sakralne budowanie wspólnoty i ucieczkę od teraźniejszości w czas święty (*illud tempus*)<sup>32</sup>.

O takiej — zarazem świętej i dwuznacznej — mocy pieśni śpiewa konkurent Słowana Wiłuj:

— *Pieśni ty moja, pieśni! Ptaszyno moja złota, tyś jak woda żywota, wskrzeszasz z śmiertelnej pleśni, lecz kto się w nurt twój miota, ten żywot prędko prześni. Dwojaka twoja cnota, żywot i śmierć jest w pieśni. Pieśń zmarłych wskrzesza z grobu, pieśń żywych na śmierć miota, w niej siła światów obu: i śmierci, i żywota!*

s. 157—158

<sup>32</sup> Zob. M. Eliade: *Mity współczesnego świata*. Tłum. K. Kocjan. „Znak” 1988, nr 9, s. 48, 51, 54.


## Bibliografia

- Bettelheim B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 2. Tłum. D. Danek. Warszawa 1985.
- Danek W.: *Przypis*. W: J.I. Kraszewski: *Stara baśń. Powieść z IX wieku*. Oprac. W. Danek. Wrocław 1975.
- Danek W.: *Wstęp*. W: J.I. Kraszewski: *Stara baśń. Powieść z IX wieku*. Oprac. W. Danek. Wrocław 1975.
- Długosz J.: *Roczniki, czyli kroniki sławnego Królestwa Polskiego*. Ks. 1—2. Tłum. S. Gawęda i inni. Warszawa 2009.
- Eliade M.: *Historia wierzeń i idei religijnych*. T. 1. Tłum. S. Tokarski. Warszawa 1988.
- Eliade M.: *Mity współczesnego świata*. Tłum. K. Kocjan. „Znak” 1988, nr 9.
- Erman W., Tiomkin E.: *Mity starożytnych Indii*. [B.tłum]. Bydgoszcz 1987.
- Jakimowicz-Shah M., Jakimowicz A.: *Mitologia indyjska*. Warszawa 1982.
- Kijas J.: *Stara baśń Józefa Ignacego Kraszewskiego*. Warszawa 1964.
- Kraszewski J.I.: *Mythologia słowiańska i prusko-litewska*. W: T. Linkner: *W romantycznym kręgu słowiańskich wierzeń. Trentowski — Mickiewicz — Słowacki — Budzyński — Kraszewski*. Gdańsk 2014.
- Kraszewski J.I.: *Odczyty o cywilizacji w Polsce*. Warszawa 1861.
- Kraszewski J.I.: *Stara baśń. Powieść z IX wieku*. Oprac. W. Danek. Wrocław 1975.
- Krzyżanowski J.: *Pogłosy literatury ludowej w „Starej baśni”*. W: Idem: *Szkice folklorystyczne*. T. 1: *Z teorii i dziejów folkloru*. Kraków 1980.
- Krzyżanowski J.: *Romantyczny historyzm „Starej baśni”*. W: Idem: *Paralele. Studia porównawcze z pogranicza literatury i folkloru*. Warszawa 1977.
- Krzyżanowski J.: *J.I. Kraszewskiego „historia w powieści”*. W: J.I. Kraszewski: *Stara baśń. Powieść z IX wieku*. Warszawa 1960.
- Leszczyński G.: *Kraszewski bajkopis*. W: *Kraszewski. Poeta i światy*. Red. T. Budrewicz, E. Ihnatowicz, E. Owczarz. Toruń 2012.
- Maślanka J.: *Literatura a dzieje bajeczne*. Warszawa 1984.
- Opacki I.: *Rapsod ostatni, rapsod pierwszy*. W: Idem: *„W środku niebokręga”*. *Poezja romantycznych przełomów*. Katowice 1995.





Marta WOJTYRA

 0000-0002-1693-8939  
Częstochowa

## „Tyle wiemy o sobie/ile nas sprawdzono” Recepcja Wisławy Szymborskiej w mediach

### „Tyle wiemy o sobie/ile nas sprawdzono” The reception of Wisława Szymborska in the media

**Summary:** The author presents the reception of Wisława Szymborska’s work. She shows how the Nobel Prize received by the writer in 1996 caused a sudden increase in interest in her work. This interest has been shown from two perspectives: one is a fascination with poetry and an attempt to put the Nobel Prize winner on a monument, against which the poet herself strongly protested, and the other is the perspective of an open reluctance, not to say hate, resulting from indicating Szymborska’s youthful fascination with the ideals of socialism. The article shows how the Internet has become a platform that has helped to promote, above all, the knowledge about the author of the poems and, to a lesser extent, reflection on her work.

**Keywords:** Wisława Szymborska, poetry, interpretation, Internet

*Tu leży staroświecka jak przecinek  
autorka paru wierszy. Wieczny odpoczynek  
raczyła dać jej ziemia, pomimo że trup  
nie należał do żadnej z literackich grup.  
Ale też nic lepszego nie ma na mogile  
oprócz tej rymowanki, łopianu i sowy.  
Przechodniu, wyjmij z teczki mózg elektronowy  
i nad losem Szymborskiej podumaj przez chwilę<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> W. Szymborska: *Nagrobek*. W: Eadem: *Sól*. Warszawa 1962, s. 38.



W wierszu *Nagrobek* z lat sześćdziesiątych minionego stulecia Wisława Szymborska precyzyjnie usytuowała się po tej stronie rzeczywistości, która daleka jest od współczesnej kultury *instant*, dokonując przy tym nadzwyczaj trafnej antycypacji dotyczącej postępującej technologizacji społeczeństwa. Poetka, posługując się metaforą przecinka, wykorzystuje go jako ekwiwalent wspomnianej staroświeckości, która stoi w opozycji do postępu, pośpiechu czy ekonomizacji języka. Pomimo uporu i prób odgradzania się od świata technologii łopaniem czy sową nie pozostaje nic innego jak akceptacja faktu, że od technologii nie sposób uciec, być może jedynie w refleksję. I tak ostatecznie świat żegnał poetkę w świetle kamer.

Autorka słynnego *Kota w pustym mieszkaniu* nadal wzbudza kontrowersje, choć odeszła na początku 2012 roku. Na rynku wydawniczym stale obecne są tytuły tomików poetyckich Noblistki, nie słabnie jej popularność, podobnie jak trwa wykorzystywanie wizerunku Szymborskiej, który w czasach kultury obrazkowej zdaje się funkcjonować samoistnie, co zapewne zdziwiłoby „staroświecką jak przecinek / autorkę kilku wierszy”<sup>2</sup>. Znajduje to praktyczne odzwierciedlenie w słowach Elżbiety Winieckiej, która badając literackość sieci, zauważyła, „że w Internecie nie da się być po prostu czytelnikiem, obserwatorem, Barthes’owskim łowcą mitów alienującym się od wspólnotowego życia. Korzystanie z Internetu wymusza na nas uczestnictwo”<sup>3</sup>.

Wisława Szymborska zmarła 1 lutego 2012 roku. Obrzędy pogrzebowe poetki z udziałem najwyższych urzędników państwowych odbyły się w Krakowie, a świecą uroczystość poprowadzoną przez Andrzeja Seweryna transmitowano w telewizji publicznej. W południe z wieży mariackiej popłynęły dźwięki muzyki skomponowanej do wiersza *Nic dwa razy*. Z perspektywy widza ostatnie pożegnanie poetki miało charakter niezwykle uroczysty, choć trudno nie przypomnieć sobie konwencji ironicznego utworu Noblistki zatytułowanego *Pogrzeb*, który Małgorzata Antoszevska-Tuora określiła mianem „socjolingwistycznego arcydzieła”<sup>4</sup>. Zarejestrowane fragmenty tego wydarzenia można nadal obejrzeć w serwisie YouTube. To ogromne poruszenie medialne Piotr Bratkowski w artykule *Szymborska. Oblaskawiona śmierć* skomentował następującymi słowami:

[...] zapewne czułaby się zawstydzona i zażenowana, że śmierć w końcu wepchnęła ją w niechcianą rolę narodowej celebrytki, że stała się wiadomością dnia. Zarazem jednak — jako uważna obserwatorka współczesnych

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> E. Winiecka: *Literackość sieci, literackość w sieci. Perspektywy badań*. „Forum Poetyki” 2016, wiosna/lato, s. 30.

<sup>4</sup> M. Antoszevska-Tuora: *Niektórzy lubią Szymborską. Mały przewodnik po twórczości*. Warszawa 1996, s. 7.

przemian i zwłaszcza osobliwości obyczajowych — z pewną fascynacją i rozbawieniem patrzyłaby na współczesny rytuał medialnej żałoby. [...] Na media wyrrywające sobie — choćby odległych — znajomych poetki, gotowych wspomnieć przynajmniej kilka zjedzonych w jej towarzystwie obiadów. Na polityków i inne osoby publiczne, na co dzień trzymające się jak najdalej od poezji, teraz jednak odczuwające zbiorową konieczność wypowiedzenia na temat zmarłej Noblistki kilku komunałów [...]”<sup>5</sup>.

Wirtualna rzeczywistość stale pogłębiająca ekspansję sfer codziennego funkcjonowania może być wytłumaczeniem, a zarazem przykładem rosnącej popularności tej części sieci, którą można nazwać „uduchowioną”, będącą zarazem znakiem pamięci. Można przytoczyć w tym miejscu rozwijające się strony wirtualnych cmentarzy, o których Ewelina Twardoch pisała, że stają się symbolicznym miejscem pamięci ważnym dla zbiorowości, choć istnieją w sieci<sup>6</sup>. Wiek XXI można by zatem określić mianem neosemantyczności, w którym Horacjańskie *non omnis moriar* nabiera coraz to nowych znaczeń, samo zaś wznoszenie wiecznych pomników odbywa się coraz częściej w rzeczywistości wirtualnej (paradoksalnie jednocześnie efemerycznej i trwałej).

Największy boom zainteresowania twórczością i osobą Szymborskiej na rynku wydawniczym nastąpił niewątpliwie po roku 1996, kiedy została laureatką Nagrody Nobla. Kolejną cezurą, która pamięć o poetce odświeżyła, była jej śmierć. Mimo upływu kilku lat popyt na „szymborskość” nie słabnie. „Oficjalny” telewizyjny wizerunek Szymborskiej jest raczej pozytywny, ciekawe spektrum rozbieżności stanowi Internet, w którym od kilku lat znacząco wzrosła liczba negatywnych komentarzy dotyczących autorki. Opracowania badaczy literatury dotyczące jej poezji stawiają poetkę na piedestale polskich twórców, czego potwierdzeniem mogą być choćby słowa Jana Gondowicza, który przed laty w *Oswajaniu poezją* pisał: „Poezja Szymborskiej zawiera dokładnie to, czego tradycyjnie brak lirycy polskiej. Dystansu w sprawach wielkich, konkretnie w sprawach małych, widzenia spraw nowych i myślenia przy sprawach wszelkich”<sup>7</sup>. Decyzję o wyróżnieniu Szymborskiej Nagrodą Nobla argumentowano przede wszystkim wrażliwym spojrzeniem na człowieka i osobliwym językiem poetyckim: „[...] za poezję, która z ironiczną precyzją pozwala historycznemu i biologicznemu kontekstowi ukazać się we fragmentach ludzkiej rzeczywistości”<sup>8</sup>. Miłosz pytany o reakcję na tę wiadomość odpowiedział, że

<sup>5</sup> P. Bratkowski: *Szymborska. Oblaskawiona śmierć*. <https://www.newsweek.pl/pogrzeb-wislawy-szymborskiej-oblaskawiona-smierc-szymborskiej/jxkv5f3> [data dostępu: 15.02.2019].

<sup>6</sup> Zob. E. Twardoch: „Usieciowione” miejsca pamięci, czyli jak symbole przeszłości stają się przestrzenią aktywności użytkowników sieci. <http://www.ejournals.eu/sj/index.php/PK/article/view/4443/4418> [data dostępu: 15.02.2019].

<sup>7</sup> J. Gondowicz: *Oswajanie poezją*. „Kultura” 1973, nr 15, s. 3.

<sup>8</sup> [www.noblisci.pl/1996-wislawy-szymborska](http://www.noblisci.pl/1996-wislawy-szymborska) [data dostępu: 15.02.2019].

spodziewał się jej i jest to kolejny dowód na to, że „Polska poezja jest uważana przez wielu ludzi za najlepszą w Europie kontynentalnej”<sup>9</sup>.

W przestrzeni popularnej (Internet) próżno szukać analiz procesu literackiej ewolucji twórczości Wisławy Szymborskiej, które nie byłyby szkolnym omówieniem wierszy znajdujących się w edukacyjnej podstawie programowej. Znaleźć można natomiast wiele treści związanych z medialnym wizerunkiem autorki, który wykreowała nie sama zainteresowana (lub raczej niezainteresowana), lecz internauci. Nobel dla Szymborskiej wzbudził także kontrowersje. Jedną z negatywnych reakcji na werdykt szwedzkiego jury była praca Ewy i Stanisława Krajskich *Dwie twarze Wisławy Szymborskiej*, których swoistego rodzaju misją stało się „udowodnienie”, że Nobel poetce się nie należy, a wszystko za sprawą socrealistycznej przeszłości. W zakończeniu autorzy powołują się na dobro młodzieży, która powinna być wychowywana w duchu prawdy, a jak można to czynić, skoro uznana za jedną z najwybitniejszych poetek „uwikłana jest” w przeszłość godną — według autorów — najwyższego potępienia. Praca autorów *Dwóch twarzy*... sprawia wrażenie napisanej w ten sposób, jak gdyby obrali sobie za cel zniesławienie Szymborskiej, powołując się przy tym na dziwnego rodzaju „klauzulę sumienia”, która w tej formie przybiera kształt fanatyzmu. Pozycja ta nie zawiera w zasadzie rzeczowego omówienia twórczości poetki, jest wybiórcza, a przy tym publicystycznie subiektywna:

Co powiemy naszemu dziecku [...], gdy weźmie udział w kreowaniu jakiejś jutrzejszej Nowej Huty, gdy będzie dzieciom czy wnukom naszych bliskich wciskać kit jakiejś nowej totalitarnej ideologii i propagandy? Czego byśmy mu nie powiedzieli, ono może nam zamknąć usta stwierdzeniem: „I tak za kilkadziesiąt lat dostanę Nobla, i wszyscy zapomną, i będę chodzić w glorii, i chwale, i nurzać się w bogactwie [...]”<sup>10</sup>.

Na uwagę zasługuje również fakt, że książka ukazała się nakładem wydawnictwa katolickiego, które najwyraźniej także nie było Szymborskiej przychylnie. Ale każdy medal ma dwie strony (o czym Krajscy najwyraźniej zapomnieli, tytułując swoją pracę „dwoma twarzami” Szymborskiej, a pisząc ciągle o jednej), dlatego warto wspomnieć o wypowiedzi ks. Jana Twardowskiego, który książkę Krajskich „określił mianem rzeczy paskudnej i zjadliwej”<sup>11</sup>. Choć już w latach siedemdziesiątych minionego stulecia Artur Sandauer nie miał wątpliwości co do nowatorstwa tej poezji, akcentował, że cechuje ją przede wszystkim nowoczesność myślenia, a nie stylu:

<sup>9</sup> *Obmyślam świat, czyli o poezji Wisławy Szymborskiej*. Red. S. Żak. Kielce 1998, s. 11.

<sup>10</sup> E. Krajska, S. Krajski: *Dwie twarze Wisławy Szymborskiej*. Warszawa 1996, s. 126.

<sup>11</sup> Wywiad z ks. J. Twardowskim przeprowadziła A. Bernat. Zob. „Gazeta Wyborcza” z 24—26.12.1996.

Wydaje się, że między dwoma skrzydłami naszej literatury poezja ta potrafiła znaleźć słuszną miarę. Nie jest ani tradycyjalnie moralistyczna, ani awangardowo-artystowska: jest po prostu doskonała<sup>12</sup>.

Szyborska „przed Noblem” nie była szczególnie popularną autorką. Wspomina o tym choćby Jan Tomkowski w swojej pracy *Dwadzieścia lat z literaturą 1977—1996*:

Rozkładali bezradnie ręce polscy goście na odbywających się międzynarodowych targach księgarskich we Frankfurcie. Egzemplarz najnowszego zbiorku Szyborskiej podobno był, ale ktoś go ukradł. [...] Ani jednego tomiku. Ani jednego wyboru wierszy, ani jednej monografii. [...] Kilka miesięcy później poezje Szyborskiej (również w pirackich edycjach) sprzedawano nawet na łózkach polowych, zastępujących księgarską ladę. Laureatkę zobaczyliśmy wreszcie w telewizji. Poetką zainteresować się musiały mass media<sup>13</sup>.

Niejednoznaczny odbiór poetki z biegiem lat nie słabnie. Dużo krytyki skierowanej w jej stronę znaleźć można na profilu Szyborskiej na największym portalu filmowym w Polsce. Negatywne komentarze dotyczą najczęściej przeszłości politycznej autorki. Z kolei na portalu Facebook widnieje wiele stron poświęconych poetce (w tym oficjalna). Za przykład posłużyć może *fan page*: „Nie być bokserem, być poetą”, którego zdjęciem profilowym jest uśmiechnięta Szyborska w rękawicach bokserskich. Specyficzna natura wirtualnego świata operuje humorem, ironią, a nawet pastiszem czy groteską, co może tłumaczyć niektóre treści rodzące się w Internecie. I tak, odpowiedzią tej sfery medialnej na kontrowersyjną kampanię z 2015 roku „Nie zdążyłam zostać mamą” okazały się treści, których bohaterką stała się między innymi Wisława Szyborska. W sieci pojawiało się zdjęcie poetki z podpisem: „Zdążyłam wydać 13 tomów wierszy przetłumaczonych na 42 języki, zdążyłam dostać Nobla, zdążyłam zostawić w spadku kasę na najwyższą nagrodę literacką w Polsce, ale... nie zdążyłam zostać mamą”<sup>14</sup>.

Istotne staje się zatem pytanie: czy kierunek, w którym zmierza wykorzystywanie wizerunków osób publicznych, nie jest przekraczaniem granic dobrego smaku? Szyborska jest cały czas obecna w świadomości młodej części społeczeństwa, gdyż to właśnie ono staje się przede wszystkim autorami popularnych dziś memów. Być może wiąże się to z powszechnie znanym umiło-

<sup>12</sup> A. Sandauer: *Pogodziona z historią*. W: Idem: *Poeci czterech pokoleń*. Kraków 1977, s. 312.

<sup>13</sup> J. Tomkowski: *Dwadzieścia lat z literaturą 1977—1996*. Warszawa 1998, s. 148

<sup>14</sup> [www.facebook.com/niebycbokserembycpoeta](http://www.facebook.com/niebycbokserembycpoeta) [data dostępu: 15.02.2019].

waniem poetki do tworzenia poezji niekonwencjonalnej, niskiej, o zabarwieniu żartobliwym. „Lepiej hotelowe”, limeryki tworzone pod wpływem olśnienia nazwą mijanej właśnie przez nią miejscowości, przesycone czarnym humorem nekrologi były, według niej, pełnoprawną częścią jej dorobku artystycznego. Szyborska nie bała się uciekać do kiczu, który dziś można by określić mianem *guilty pleasure*. Wyklejanki, kolaże czy legendarne loteryjki, które organizowała w swoim mieszkaniu, są częścią legendy tej niejednoznacznej poetki. Zdaje się, że „nobliwa” Noblistka — jak chcieliby postrzegać ją jedni (wtłaczając na literacki parnas) — nie tworzy dysonansu z pełną autoironii i nietuzinkowego humoru autorką.

Wisława Szyborska wraz z Włodzimierzem Maciągiem przez lata prowadziła Poczta Literacką na łamach „Życia Literackiego”, w której wspólnie odpowiadali na listy czytelników. Zabawne odpowiedzi redakcji zostały po latach opublikowane. W rozmowie z Teresą Walas, która poprzedza wydanie barwnych odpowiedzi *Poczty literackiej, czyli jak zostać (lub nie zostać) pisarzem*, Szyborska stwierdziła, że była to przede wszystkim zabawa, która miała promować czytelnictwo i zachęcać do autorefleksji nad tekstami. Wielu chciałoby Szyborską zaszufładować, ale biorąc pod uwagę jej chęć łączenia przeciwieństw, zarówno ta twórczość, jak i życiorys wymykają się ostatecznie sztywnym ramom konformistycznych zachcianek porządkowania świata w taki sposób, w jaki chcielibyśmy go oglądać. Literacki Nobel i tytuł „Machinera Roku” (czasopismo popkulturowe „Machina”) w 1996? Dlaczego nie. Tytuł człowieka „Wprost” roku ’96 wraz z wizerunkiem poetki i nagłówkiem „Dyktatura podwyżek. Jak przetrwać mrozy”, proszę bardzo. Michał Rusinek wspominał też o osobliwej korespondencji, którą Szyborska otrzymywała od czytelników (fanów?), w której pojawiały się takie zwroty grzecznościowe, jak: *Królowo Poezji!*, *Sapho Nadwiślańska*, *Czcigodna Matko Poezji!*, *Czcigodna Laureatko*, *Uroczą Pani Wiesiu!*, *Szyborska!*, *Prof. dr Wiesławo!* Szyborska natomiast często podkreślała swoją sympatię do Andrzeja Gołoty. Po śmierci poetki bokser pożegnał ją słowami:

*Braknie mi Ciebie w moim narożniku  
mimo że nigdy nie stapałaś po ringu.  
Pozostaną wiersze.  
„Dziękuję” to za mało...<sup>15</sup>.*

Choć poezja i boks to raczej niecodzienne połączenie, Szyborskiej po raz kolejny udało się udowodnić, że nie ma takich przeciwieństw, których nie dałoby się zjednoczyć. Poezja, przekraczając granice, potrafi dowieść, że bariery

<sup>15</sup> <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/533743,Golota-do-Szyborskiej-braknie-mi-Ciebie-w-moim-narozniku> [data dostępu: 15.02.2019].

i podziały tak naprawdę nie istnieją, to ludzie tworzą je sami. „Boks pojawia się w twórczości Szymborskiej, a także w rozmowach z nią, na zasadzie przeciwwagi dla poezji. [...] Ją to przeciwieństwo fascynuje”<sup>16</sup> — napisał Michał Rusinek w *Nic zwyczajnego. O Wisławie Szymborskiej*.

Współczesny twórca jawi się jako „efemeryczny autor do kochania”<sup>17</sup>. Taką tezę wysnuł Dominik Antonik, który podaje jako oczywistość, że taki właśnie proces zaszedł w przypadku legendy Szymborskiej. Jednym z najbardziej charakterystycznych znaków rozpoznawczych poetki będzie papieros, z którym często pojawiała się na zdjęciach. Jest to swoisty znak marki:

Takie elementy twórczości Szymborskiej, jak konkretne wizerunki, upodobania, gesty czy zapadające w pamięć cytaty, zaczynają krążyć w przestrzeni publicznej i wyobraźni społecznej jako intensywności i afekty pobudzania<sup>18</sup>.

Autor zwraca uwagę na transmedialną przestrzeń tej twórczości, w której przedmioty, rekwizyty tworzą spójny literacki świat. Ekonomia afektywna literatury — jak wyjaśnia Antonik — „projektuje w świadomości społecznej nacechowany emocjonalnie obraz autora, z którym można wchodzić w uczuciowe relacje, a w tekstach, mediach i przestrzeni publicznej instaluje punkty dostępu do marki”<sup>19</sup>. Afektowość rozumiana jako zdolność do oddziaływania na odbiorcę nie tylko na tle doświadczenia literackiego sprawia, że dokonania autora są czymś więcej niż zbiorem utworów o konkretnych walorach artystycznych. Stają się pewnego rodzaju przekąźnikiem, literacką grą, polem, na którym czytelnik, już nie tylko jako odbiorca, ale uczestnik i współtwórca, może identyfikować się z twórczością konkretnego pisarza. Autorka *Końca i początku* w przedmowie do *Nowych lektur obowiązkowych* napisała:

Wydawnictwo nalegało, żebym w tym kolejnym tomiku *Lektur nadobowiązkowych* napisała kilka zdań „od Autorki — do Czytelników”. Ale od autorki jest tu przecież każdy felieton, łącznie z przecinkami i kropkami. I do kogo zwrócony, jak nie do Czytelników? Czyli do Was, moi cierpliwi i nie zanadto grymaśni, Marysiu, Tadeuszu, Bonifacy, Piotrze [...] i Ty, droga mi bardzo Reszto Kalendarza<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> M. Rusinek: *Nic zwyczajnego. O Wisławie Szymborskiej*. Kraków 2016, s. 96.

<sup>17</sup> D. Antonik: *Literatura i ekonomia afektywna. Autor do kochania*. W: *Pamięć i afekty*. Red. R. Nycz, Z. Budrewicz. Warszawa 2014, s. 128.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 129.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 141.

<sup>20</sup> W. Szymborska: *Wstęp*. W: *Eadem: Nowe lektury nadobowiązkowe 1997—2002*. Kraków 2002.

Sugestia (nazwijmy to w ten sposób) wydawnictwa, skierowana do autorki to przykład działania współczesnych mechanizmów, które przez różnego rodzaju próby personalizowania aktu komunikacji między adresatem i odbiorcą mają sprawiać wrażenie osobistego. Przestrzeń internetowa umożliwia obecnie w pewnej mierze prywatne kontakty z autorem. Wystarczy wejść na stronę poświęconą Wisławie Szymborskiej, aby posłuchać czytanych przez nią wierszy. Wcześniej tego rodzaju doświadczenie było możliwe jedynie dla wybranych osób, którym udało się uczestniczyć w spotkaniach autorskich. *Moralitet leśny*, jeden z zarejestrowanych wierszy, poprzedzony jest fragmentem spontanicznej rozmowy między poetką a Michałem Rusinkiem: „Może proszę napić się kawy. Kawa dobrze robi”, „Co pan mówi. Mnie już nic dobrze nie zrobi!”<sup>21</sup>. Ten specyficzny rodzaj łączności z autorem wywołuje złudne wrażenie bezpośredniego kontaktu. Fragmenty nieoficjalnych wypowiedzi osoby publicznej rozmywiają granice, które jeszcze kilkanaście lat temu były nie do pokonania. Wirtualna rzeczywistość coraz częściej przekłada się na realne życie. Ludzie „zaprzyjaźniają się” ze swoimi idolami, do których życia mają dostęp po kilku kliknięciach w Internecie. W powszechnym obiegu od lat krąży także jeden z najbardziej znanych mitów internetowych, według którego Noblistka nie zdała matury ze swoich wierszy. Nieporozumienie to wyjaśnił Michał Rusinek; źródłem stał się artykuł, który ukazał się w „Dzienniku” w 2009 roku. Znalazł się w nim felieton autorstwa Jerzego Sosnowskiego *Sztuka jako schody ruchome*, w którym autor opisał trudności, jakie sprawiło mu rozwiązanie zadań maturalnych zgodnie z kluczem odpowiedzi do własnego tekstu. Ponieważ wiersze Szymborskiej często w arkuszach maturalnych występują, powstała legenda, która połączyła oba fakty i stworzyła historię, tak naprawdę nieprawdziwą.

W utworach poetki niezwyklej potencjał szybko dostrzegli muzycy, adaptując je jako teksty piosenek. W roku 1965 w Sopocie *Nic dwa razy* wykonała Łucja Prus. Ten sam wiersz zyskał dużą sławę na początku lat dziewięćdziesiątych za sprawą rockowej aranżacji zespołu Maanam. Kolejnym przykładem jest muzyka skomponowana przez Zbigniewa Preisnera do wiersza *Miłość od pierwszego wejrzenia*, który wyśpiewał Zbigniew Zamachowski w filmie *Trzy kolory: Czerwony* (1994) w reżyserii Krzysztofa Kieślowskiego. Przejmujący wiersz *Nienawiść* w jazzowym stylu wykonała Hanna Banaszak, a Magda Umer doskonale oddała swoim wokalem klimat wiersza *Buffo*. Kolejny przykład to *Allegro ma non troppo*, do którego muzykę skomponował (zarazem wykonując utwór) Stanisław Soyka. Miłosną lirykę *Upamiętnienia* do swojego repertuaru włączyli Skaldowie, *Atlantyde* zaś w muzycznej oprawie zamieścił na płycie *To tu, to tam* Grzegorz Turnau. W 2013 roku ukazał się album studyjny wybitnego polskiego kompozytora i jazzmana Tomasza Stańki zatytułowany *Wisława* poświęcony w całości Noblistce. Stańko wypowiedział się o poetce tymi słowami:

<sup>21</sup> <http://www.szymborska.org.pl/galeria-audio.html> [data dostępu: 15.02.2019].

Kontakt z poezją Wisławy Szymborskiej poruszył mnie do głębi i niezwykle zainspirował. Spotkanie z Poetką na estradzie oraz możliwość improwizowania do wierszy czytanych przez Nią dały mi jeszcze większy impuls twórczy. Powstała muzyka, którą z najgłębszym uznaniem chciałbym zadedykować pamięci Wisławy Szymborskiej<sup>22</sup>.

Jednym z najbardziej interesujących hołdów złożonych Wisławie Szymborskiej po jej śmierci był projekt autorstwa Sztucznych Fiołków. To strona prowadzona na portalu Facebook od 2012 roku, której autor wykorzystuje znane dzieła sztuki i dodaje do nich błyskotliwe uwagi dotyczące aktualnych wydarzeń ze świata kultury i polityki. Strona zdobyła ogromną popularność, podobnym uznaniem cieszył się również projekt poświęcony poetce<sup>23</sup>.

W 2013 roku, w dziewięćdziesiątą rocznicę urodzin poetki, wyszukiwarka Google uhonorowała Szymborską w charakterystyczny dla siebie sposób, to znaczy przez opracowanie doodle'a, który odsyłał do biografii poetki<sup>24</sup>.

Proces przejmowania elementów kultury wysokiej do kultury popularnej przebiega między innymi w efekcie włączania elementów sztuki wysokiej do „realnej” rzeczywistości. Koszulki, torby płócienne z fragmentami wierszy poetów lub ich wizerunkami (najczęściej uwspółcześionymi, w stylu pop-art). Poezja wyszła na ulicę, już nie tylko gusta muzyczne znajdują swe odzwierciedlenie w wyglądzie uczestników kultury. Marketingowcy szybko dostrzegli w tym potencjał, odpowiadając na potrzeby społeczeństwa. Pod koniec 2013 roku Empik we współpracy z Fundacją Wisławy Szymborskiej przygotował limitowaną kolekcję upamiętniającą postać autorki oraz jej twórczość, wykorzystując do tego produkty użytku codziennego (zeszyty, zakładki do książek, podkładki stołowe, magnesy na lodówkę).

W czerwcu 2015 roku ukazał się na rynku wybór wierszy poetki w języku esperanto, nad którego przygotowaniem czuwał Profesor Wojciech Ligęza. Publikacja zawiera 190 utworów. Sama fundacja powstała w kwietniu 2012 roku jako wyraz ostatniej woli Noblistki. Fundacja przyznaje międzynarodową nagrodę poetycką imienia twórczyni, a od roku ubiegłego — również laur w ramach konkursu imienia Adama Włodka. Grudzień tego samego roku przyniósł Szymborskiej uznanie w Stanach Zjednoczonych. Ukazała się wówczas publikacja prezentująca wiersze Szymborskiej, a także fakty z jej życia i kariery

---

<sup>22</sup> <http://www.tomaszstanko.com/pl/nowy-album-tomasz-stanko-new-york-quartet-wislawa-ecm/> [data dostępu: 15.02.2019].

<sup>23</sup> Warto zobaczyć projekt przedstawiający obraz Pietera Brueghla (starszego) z komentarzami odnoszącymi się do śmierci poetki. Zob. <https://www.facebook.com/SztuczneFiolki/photos/a.483789074973669.115138.483774998308410/486192604733316/?type=1&theater> [data dostępu: 15.02.2019].

<sup>24</sup> Zob. <http://www.wprost.pl/ar/406556/Kot-w-pustym-pokoju-na-90-urodziny-Wislawy-Szymborskiej/> [data dostępu: 15.02.2019].



literackiej; powstała ona między innymi przy współpracy tłumaczki (współdziałającej zresztą ze Stanisławem Barańczakiem przy przekładzie wierszy Szyborskiej) Clare Cavanagh, Michała Rusinka oraz Krystyny Dąbrowskiej. O prestiżu publikacji świadczy fakt, że jej premiera określona została mianem dużego wydarzenia kulturalnego, rekomendowanego na stronach dotyczących aktualnych nowojorskich wydarzeń<sup>25</sup>. Autorka *Końca i początku* stała się również przypadkową uczestniczką wyborów parlamentarnych w październiku 2015 roku, kiedy została omyłkowo wzięta za premier Beatę Szydło. Nagranie szybko stało się wiralem, a wypowiedź o tym, że byłaby odpowiednią kandydatką na premiera, ponieważ „mogłaby zrobić wiele dla starszych ludzi”, błyskawicznie obiegła sieć<sup>26</sup>. Rok później Szyborska zyskała rozgłos w Chinach i na Tajwanie za sprawą singla Hebe Tien inspirowanego wierszem *Pod jedną gwiazdką*. Wokalistka wpłata węń fragment utworu, recytując go w języku polskim<sup>27</sup>.

Wydany pod koniec 2016 roku zbiór listów Szyborskiej i Kornela Filipowicza, zatytułowany *Najlepiej w życiu ma twój kot*, potwierdził, że formy epistolarne cieszą się ogromnym zainteresowaniem czytelników. Nie powinien więc dziwić fakt, że 2018 rok przyniósł publikację korespondencji między Szyborską a Miłoszem, którą wymieniali między sobą w latach 1955—1996 (*Jacyś złośliwi bogowie zakpili z nas okrutnie*). Za życia Szyborskiej nie ukazał się także zbiór poezji *Czarna piosenka*, który miał być debiutanckim tomem autorki *Wołania do Yeti*. Ostatecznie ukazał się po jej śmierci, dzięki Adamowi Włodkowi, który ocalił od zapomnienia wiersze z wczesnego okresu literackiej drogi Szyborskiej nigdy nieopublikowane lub rozproszone po różnych czasopiśmiech. Joanna Szczesna — autorka wstępu do *Czarnej piosenki* — podkreśla, że tom ten jest niezbędny do wypełnienia luki w postaci opisu doświadczenia wojny, o którym w późniejszych latach Szyborska pisała rzadko.

Nie brakuje także publikacji zagranicznych, dotyczących życia i twórczości polskiej poetki. Jednym z najciekawszych projektów ostatnich lat okazała się powieść obrazkowa włoskiej graficzki Alice Milani, która barwne życie Wisławy Szyborskiej zaprezentowała w formie komiksu, połączonego z lubianą przez samą poetkę techniką kolażu. Książka zawiera fragmenty wierszy, parafrazy jej wypowiedzi oraz bliskie sercu przedmioty i stworzenia<sup>28</sup>. Do obrazkowej biografii włączony został kot, którego Szyborska w rzeczywistości nigdy nie miała. Napisany po śmierci Filipowicza *Kot w pustym mieszkaniu* stał

<sup>25</sup> <https://poland.us/strona,55,21819,0,a-celebration-of-wislawa-szyborska-winner-of-the-nobel-prize-in-new-york.html> [data dostępu: 15.02.2019].

<sup>26</sup> <https://dziendobry.tvn.pl/a/szyborska-uratuje-polske> [data dostępu: 15.02.2019].

<sup>27</sup> <http://culture.pl/pl/artypk/szyborska-ikona-mandopopu> [data dostępu: 15.02.2019].

<sup>28</sup> Zob. A. Milani: *Wisława Szyborska. Życie w obrazkach*. Tłum. J. Wajs. Kraków 2016, s. 42—43.

się nośnikiem znaczeń, które skupiają wokół siebie treści i znaczenia związane z Szyborską.

Zagraniczne media obiegała także grafika szwedzkiej ilustratorki, przedstawiająca czternaście kobiet, które w latach 1901—2015 zdobyły Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury<sup>29</sup>.

Z kolei rok 2017 przyniósł słuchowisko Aldony Kopkiewicz pt. *Kobiety, którymi nie byłam* poświęcone poezji Noblistki. Przeprowadzona wśród studentów przez Karola Maliszewskiego ankieta dotycząca odbioru poezji Wisławy Szyborskiej i śladów inspiracji w wierszach i świadomości młodego pokolenia wykazała, że wpływy te są mniejsze niż w przypadku takich poetów, jak Zbigniew Herbert, Czesław Miłosz czy Tadeusz Różewicz. Maliszewski prześledził tropy i nawiązania do poezji Noblistki w twórczości młodych poetów, podając takie przykłady, jak tytuł zbioru poezji Grzegorza Olszańskiego z lat dziewięćdziesiątych *Tamagotchi w pustym mieszkaniu* czy przytaczając wiersz Darka Foksa: *wychodzę z księgarni / [...] i nie kupuję Końca i początku chociaż właściwie / powinienem bo mam Wielką liczbę i Ludzi na moście / i nikt nie wie czy wystarczy Końca i początku ponieważ / wystarczy odkładam książkę na półkę i biorę kilka innych*<sup>30</sup>.

W 2018 roku rynek wzbogaciła kolejna znakomita książka Tadeusza Nyczka *Wisława Szyborska* i choć wydawałoby się, że o poezji Szyborskiej napisano już wszystko, Nyczek po raz kolejny udowodnił, że to nieprawda. Podobnie jak odbiór poezji zmienia się w zależności od okoliczności, doświadczeń, traum i powszechnych oczekiwań w stosunku do samych tekstów, świat także nie ustaje w cyklu śmierci i odradzania się. Szyborską fascynował świat przyrody, w ciekawy sposób ujął to Miłosz:

Szyborska mówi „ja”, ale to jest „ja” ascetyczne, oczyszczone z wszelkiej ochoty do wyznań i właściwie z cech indywidualnych, natomiast sprzęgnięte z innymi „ja” w jednej i tej samej kondycji ludzkiej. [...] Świadomość, którą bada Szyborska, jest „nasza”, bo dostatecznie dzisiaj powszechna, uzyskana dzięki szkole, lekturom. [...] Lekcje biologii w szkole zdają się [...] fundamentem jej światopoglądu, wiele jej wierszy wywodzi się wprost z teorii ewolucji<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Zob. <https://www.facebook.com/nobelprize/photos/> [data dostępu: 15.02.2019].

<sup>30</sup> K. Maliszewski: *Szyborska w oczach następnych pokoleń. Ślady w wierszach i świadomości*. Wystąpienie Karola Maliszewskiego na konferencji naukowej *Szyborska 20 lat po Noblu* 11—12 października 2016. r. [http://www.szyborska.org.pl/dokumenty/1484817786\\_51805587\\_Szyborska\\_w\\_oczach\\_nastepnych\\_pokolen.pdf](http://www.szyborska.org.pl/dokumenty/1484817786_51805587_Szyborska_w_oczach_nastepnych_pokolen.pdf) [data dostępu: 15.02.2019].

<sup>31</sup> C. Miłosz: *Poezja jako świadomość*. W: *Szyborska. Szkice o wierszach Noblistki piśm: Edward Balcerzan, Małgorzata Baranowska, Stanisław Barańczak, Grażyna Borkowska, Jerzy Jarzębski, Wojciech Ligęza, Jacek Łukasiewicz, Czesław Miłosz, Leonard Neuger*. Warszawa 1996, s. 9—10.

Szyborska potrafiła pisać o strzykwach (*Autotomia*), morenach i murenach (*Urodziny*), nie powinno zatem dziwić, że jeden z jej wierszy zatytułowany *Otwornice* (tom *Tutaj* 2009) poświęcony był jednokomórkowym pierwotniakom. Przy okazji odkrycia nowego gatunku otwornicy został on nazwany na cześć poetki „cyrea Szyborska”<sup>32</sup>. Wspomnienie o Szyborskiej utrwalił spektakl norweskiego teatru w Oslo. Przeniesiono na deski teatru opowieść o życiu Szyborskiej. Wydarzeniu teatralnemu towarzyszy wystawa kolaży poetki, a także premiera dwujęzycznego ilustrowanego albumu, który do księgarń trafił 14 lutego 2019 roku. *Punkty zwrotne/Turning Points* zawiera sylwetki czołowych twórców kultury, którzy prezentowani są przez pryzmat przełomowych wydarzeń w ich życiu<sup>33</sup>.

To, co wydaje się niezwykle, to fakt, że Szyborską zdołała mocno zaanektować kultura popularna. W kontekście tej premiery wydawniczej o Szyborskiej kolejny raz będzie mówiono nie w aspekcie jej wierszy, lecz wizerunku medialnego podsyconego przyznaniem Nagrody Nobla, wydarzenia określonego przez przyjaciół laureatki mianem „tragedii sztokholmskiej”. I choć od śmierci „pani od poezji” minęło już kilka lat, legenda jej osoby nie gaśnie, a skoro każdy medal musi mieć dwie strony, to i recepcja Szyborskiej przybiera różne formy: od wyrazów uwielbienia do nienawistnych komentarzy. Ciekawe, co Szyborska myślałaby na ten temat? Być może zbyłaby to machnięciem ręki i parafrazą wersu ze swojego wiersza o tym, że znajdują się tacy, których zacnie to nudzić, ale przecież cykle *końca i początku* jawią się niczym koncentryczne kręgi na wodzie, w której wszyscy jesteśmy zanurzeni.

## Bibliografia

- Antonik D.: *Literatura i ekonomia afektywna. Autor do kochania*. W: *Pamięć i afekty*. Red. R. Nycz, Z. Budrewicz. Warszawa 2014.
- Antoszevska-Tuora M.: *Niektórzy lubią Szyborską. Mały przewodnik po twórczości*. Warszawa 1996.
- Gondowicz J.: *Oswajanie poezji*. „Kultura” 1973, nr 15, s. 3.
- Krajka E., Krajka S.: *Dwie twarze Wisławy Szyborskiej*. Warszawa 1996.
- Milani A.: *Wisława Szyborska. Życie w obrazkach*. Tłum. J. Wajs. Kraków 2016.
- Miłosz C.: *Poezja jako świadomość*. W: *Szyborska. Szkice o wierszach Noblistki piszą: Edward Balcerzan, Małgorzata Baranowska, Stanisław Barańczak, Grażyna Borkowska, Jerzy Jarzębski, Wojciech Ligęza, Jacek Łukasiewicz, Czesław Miłosz, Leonard Neuger*. Warszawa 1996.

<sup>32</sup> <http://wyborcza.pl/7,75399,23367974,cyrea-szyborska-nowy-gatunek-nazwany-na-czesc-polskiej-poetki.html> [data dostępu: 15.02.2019].

<sup>33</sup> <https://www.vogue.pl/a/wislawa-szyborska-przyjmuje-nagrode-nobla> [data dostępu: 15.02.2019].

- Obmyślam świat, czyli o poezji Wisławy Szymborskiej.* Red. S. Żak. Kielce 1998.
- Rusinek M.: *Nic zwyczajnego. O Wisławie Szymborskiej.* Kraków 2016.
- Sandauer A.: *Pogodzona z historią.* W: Idem: *Poeci czterech pokoleń.* Kraków 1977.
- Szymborska W.: *Nagrobek.* W: Eadem: *Sól.* Warszawa 1962.
- Szymborska W.: *Wstęp.* W: Eadem: *Nowe lektury nadobowiązkowe 1997—2002.* Kraków 2002.
- Tomkowski J.: *Dwadzieścia lat z literaturą 1977—1996.* Warszawa 1998.
- Winiecka E.: *Literackość sieci, literackość w sieci. Perspektywy badań.* „Forum Poetyki” 2016, wiosna/lato.

## Źródła internetowe

- Bratkowski P.: *Szymborska. Oblaskawiona śmierć.* <https://www.newsweek.pl/pogrzeb-wislawy-szymborskiej-oblaskawiona-smierc-szymborskiej/jxkv5f3> [data dostępu: 15.02.2019].
- <http://culture.pl/pl/artykul/szymborska-ikona-mandopopu> [data dostępu: 15.02.2019].
- <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/533743,Golota-do-Szymborskiej-braknie-mi-Ciebie-w-moim-narozniku> [data dostępu: 15.02.2019].
- <http://www.szymborska.org.pl/galeria-audio.html> [data dostępu: 15.02.2019].
- <http://www.tomaszstanko.com/pl/nowy-album-tomasz-stanko-new-york-quartet-wislawe-ecm/> [data dostępu: 15.02.2019].
- <http://www.wprost.pl/ar/406556/Kot-w-pustym-pokoju-na-90-urodziny-Wislawy-Szymborskiej/> [data dostępu: 15.02.2019].
- <http://wyborcza.pl/7,75399,23367974,cyrea-szymborska-nowy-gatunek-nazwany-na-czesc-polskiej-poetki.html> [data dostępu: 15.02.2019].
- <https://dziendobry.tvn.pl/a/szymborska-uratuje-polske> [data dostępu: 15.02.2019].
- <https://poland.us/strona,55,21819,0,a-celebration-of-wislawe-szymborska-winner-of-the-nobel-prize-in-new-york.html> [data dostępu: 15.02.2019].
- <https://www.facebook.com/nobelprize/photos/> [data dostępu: 15.02.2019].
- <https://www.facebook.com/SztuczneFiolki/photos/a.483789074973669.115138.483774998308410/486192604733316/?type=1&theater> [data dostępu: 15.02.2019].
- <https://www.vogue.pl/a/wislawe-szymborska-przyjmuje-nagrade-nobla> [data dostępu: 15.02.2019].
- Maliszewski K.: *Szymborska w oczach następnych pokoleń. Ślady w wierszach i świadomości.* Wystąpienie Karola Maliszewskiego na konferencji naukowej *Szymborska 20 lat po Noblu* 11—12 października 2016 r. [http://www.szymborska.org.pl/dokumenty/1484817786\\_51805587\\_Szymborska\\_w\\_oczach\\_nastepnych\\_pokolen.pdf](http://www.szymborska.org.pl/dokumenty/1484817786_51805587_Szymborska_w_oczach_nastepnych_pokolen.pdf) [data dostępu: 15.02.2019].
- Twardoch E.: „Usieciowione” miejsca pamięci, czyli jak symbole przeszłości stają się przestrzenią aktywności użytkowników sieci. <http://www.ejournals.eu/sj/index.php/PK/article/view/4443/4418> [data dostępu: 15.02.2019].
- [www.facebook.com/niebycbokserembycpoeta](http://www.facebook.com/niebycbokserembycpoeta) [data dostępu: 15.02.2019].
- [www.noblisci.pl/1996-wislawe-szymborska](http://www.noblisci.pl/1996-wislawe-szymborska) [data dostępu: 15.02.2019].





Małgorzata WÓJCIK-DUDEK

 0000-0001-9032-8875

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Rozumieć przestrzeń O *Miejscu* Andrzeja Stasiuka

Understanding the space  
About *Miejsce* by Andrzej Stasiuk

**Summary:** The author attempts to interpret Andrzej Stasiuk's short story *Miejsce*, which was included in the new core curriculum of Polish language teaching in secondary schools. The aim of the article is to demonstrate that the theme of the place inscribed in Stasiuk's work can be perfectly described thanks to the adoption of a hermeneutical mode of reading, which will not only emphasize the importance of the phenomenology of space inscribed in the interpreted text, but will also show young readers how Heidegger's being in the place translates into building one's own identity.

**Key words:** imaginative geography, memory, place, hermeneutics

Na liście lektur obowiązkowych znajdującej się w nowej podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych, która jest realizowana w roku szkolnym 2019/2020, znalazło się opowiadanie Andrzeja Stasiuka pt. *Miejsce* z tomu *Opowieści galicyjskie*<sup>1</sup> wydanego w 1995 roku. Czy Stasiuk stanie się gwiazdą szkolnej listy lektur? Czy czeka go raczej los pisarza, którego choć przed interpretacyjną rutyną bronić przez jakiś czas będzie zasada świeżości obowiązująca w spotkaniu z nowym i nieznanym, to w końcu uda się go unieruchomić w szkolnych procedurach czytania proponujących lekturę „techniczną”, obwarowaną łatwymi do przewidzenia problemami niejako przyległymi do „licealnego” czytania Stasiuka?

---

<sup>1</sup> <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [data dostępu: 10.12.2018].

## Z „gębą” metafizyka w rękach

Pomimo że w jeszcze obowiązującej podstawie programowej dla trzyletniego liceum ogólnokształcącego prozy Stasiuka zabrakło<sup>2</sup>, to twórczość autora *Opowieści galicyjskich* była jednak obecna w szkolnych podręcznikach. Przykładem wpisania Stasiuka w licealną narrację polonistyczną jest podręcznik Wydawnictwa Stentor promujący opowiadanie *Babka* ze wspomnianego już tomu z 1995 roku. Autor podręcznika *Przeszłość to dziś* proponuje lekturę opowiadania w klasie I. Tekst Stasiuka wpisany w rozdział zatytułowany *Estetyka brzydoty* ma, według Krzysztofa Mrowcewicza, prowokować dialog między współczesnością i barokiem. Nietrudno odgadnąć kierunki interpretacji opowiadania *Babka*, skoro umieszczono je w sąsiedztwie tak kanonicznych wierszy, jak *Czyści* i *Piersi królowej utoczone z drewna* Stanisława Grochowiaka, *Rozprawa o stolikowych baranach*, *Szare eminencje zachwytu*, *Podłogo*,  *błogosław!* Mirona Białoszewskiego, *Na imieniny* i *Koniec poezji* Rafała Wojaczka, oraz tych, które szkolny kanon dopiero oswajają, ale czynią to z powodzeniem: *Nie dam tytułu* i *Pieśni profana* Marcina Świetlickiego<sup>3</sup>. Wybór ikonografii w pracach Władysława Hasióra czy Jerzego Dudy-Gracza oraz sąsiedztwo wymienionych wcześniej tekstów potwierdzają nie tylko bezapelacyjną przynależność Stasiuka do literackiej postturpistycznej awangardy estetycznej, ale również jego związki z kontestatorami i kaskaderami<sup>4</sup> współczesnej kultury.

Jakby uzasadnień było mało, autor podręcznika sięga do *Parnasu bis...*, aby zacytować fragment noty biograficznej Stasiuka. Chwył jest obliczony na wywołanie konkretnego efektu — biografia pisarza z Wołowca ma w jakimś sensie przypominać życiorysy poetów przeklętych (*poètes maudits*). Czytamy zatem:

Andrzej Stasiuk — „Brutalny prozaik i liryczny poeta” — jak określili go autorzy *Parnasu bis* [...]. Urodzony w Warszawie, porzucił miasto dla samotnej wiejskiej chałupy, pozbawionej nawet prądu. Autor kilku tomików

<sup>2</sup> Zob. *Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. <https://www.terazmatura.pl/docs/Podstawa-programowa-z-jezyka-polskiego-szkola-ponadgimnazjalna.pdf> [data dostępu: 10.12.2018].

<sup>3</sup> Zob. K. Mrowcewicz: *Przeszłość to dziś. Literatura. Język. Kultura. I klasa liceum i technikum*. Cz. 2. Warszawa 2002, s. 152—162.

<sup>4</sup> Nawiązuję do tytułu popularnej książki, z której w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku chętnie korzystali poloniści, rekompensując uczniom nieobecność poetów przeklętych w obowiązujących podręcznikach. Zob. *Kaskaderzy literatury. O twórczości i legendzie Andrzeja Bursy, Marka Hłaski, Haliny Poświatowskiej, Edwarda Stachury, Ryszarda Milczewskiego-Bruna, Rafała Wojaczka*. Red. E. Kolbus. Słowo wstępne J.Z. Brudnicki. Posłowie J. Marx. Łódź 1986.

opowiadań oraz powieści, w których balladowy liryzm miesza się z brutalnością opisów i wulgarnością języka<sup>5</sup>.

Wystarczy sięgnąć do cytowanego słownika, aby dowiedzieć się z wyliczonych po przecinkach form życiowej aktywności Stasiuka, że uchodzi on za jednego „z nielicznych polskich pisarzy z czadowym życiorysem”. Oprócz niebanalnej biografii pisarz może się pochwalić bogatym dorobkiem literackim, w którym *Opowieści galicyjskie* uchodzą — według autorów leksykonu — za najbardziej docenianą i najmniej kontrowersyjną książkę pisarza przekłętego:

Pozornie poszczególne opowieści robią wrażenie, że intencją autora było odmalowanie obrazu wsi galicyjskiej początku lat 90. XX wieku, [obrazu — M.W.D.] uchwyconego w momencie przemian społeczno-ekonomicznych ginącej cywilizacji PGR-ów [...]. Jednak końcowe opowiadania przekonują, że książka w rzeczywistości należy gatunkowo raczej do powieści, a to za sprawą splatania się w niej losów poszczególnych bohaterów wcześniejszych miniatur. Ku zaskoczeniu czytelnika głównym wymiarem utworu okazuje się nie realizm, lecz metafizyka<sup>6</sup>.

Wydaje się, że lekturze *Babki* w podręczniku *Przeszłość to dziś* towarzyszy ów metafizyczny paradygmat interpretacyjny. W zasadzie wszystkie polecenia dotyczące tego tekstu, począwszy od zadań związanych z dekompozycją fabuły, przez refleksję nad funkcją opisu świata babki, ustosunkowanie się do twierdzenia anonimowego krytyka, że opowiadanie skłania się ku metafizyce, odpowiedź na pytanie, czy jego autor jest nostalgikiem, aż po interpretację ostatniego zdania<sup>7</sup>, mają doprowadzić do uprawomocnienia tezy o prymacie metafizyki nad realizmem w pisarstwie Stasiuka. Czy trzeba Gombrowicza, aby wyobrazić sobie Stasiuka z „gębą” metafizyka w rękach?

Można cynicznie stwierdzić, że oprócz metafizyki jest wiele innych powodów, by uznać, że Stasiuk miał ogromne szanse stać się ulubieńcem szkolnej listy lektur i zdobyć koszulkę lidera<sup>8</sup>. Warto wymienić przynajmniej dwa. Jest autorem opowiadań, a więc form krótkich, niezwykle „użytecznych” w szkolnej rzeczywistości. Miniaturowość tych narracji skutecznie zmniejsza ryzyko nieprzeczytania tekstu, a nawet jeśli i się to zdarzy, utwór zawsze można przeczy-

<sup>5</sup> K. Mrowcewicz: *Przeszłość to dziś...*, s. 157.

<sup>6</sup> P. Dunin-Wąsowicz, K. Varga: *Parnas bis. Słownik literatury polskiej urodzonej po 1960 roku*. Warszawa 1998, s. 200—201.

<sup>7</sup> Zob. K. Mrowcewicz: *Przeszłość to dziś...*, s. 162.

<sup>8</sup> O koszulce lidera dla Stasiuka i Tokarczuk jako pisarzy urodzonych po 1960 roku, ale nadających ton prozie lat dziewięćdziesiątych pisał Dariusz Nowacki. Zob. D. Nowacki: *Dwanaście groszy. Wokół prozy polskiej lat dziewięćdziesiątych*. W: Idem: *Zawód: czytelnik. Notatki o prozie polskiej lat 90*. Kraków 1999, s. 18—19.



tać podczas lekcji. Opowiadania Stasiuka są ponadto „polonistycznie” wdzięczne, bo niestety z łatwością poddają się rozmaitym trybom lektury, co czyni z nich nierzadko poligon przedmaturalnych powtórek wątków, toposów, motywów, problemów... Przywołane opowiadanie *Babka* znakomicie „sprawdza się” choćby w kontekście problematyki związanej z małymi ojczyznami, mityzacją rzeczywistości, feminizmem, metafizyką, postromantyczną wrażliwością galicyjskiego „ludu”, opozycją: ja — wspólnota, tożsamością, wykorzeniem czy z kondycją outsidera<sup>9</sup>. Mam wrażenie, że twórcy nowej podstawy programowej, mając świadomość nie tylko doniosłości prozy Stasiuka, lecz także szkolnej koniunktury, dostrzegli w obecności jego tekstów na lekcjach polskiego nie tylko szansę na spotkanie ze znakomitą współczesną prozą, ale też możliwość realizacji istotnych polonistycznych lejtmotywów.

## Sądź książkę po okładce

Uznając *Opowieści galicyjskie* za „niewyczerpane źródło” takich motywów, warto nie tracić z pola widzenia okładek kolejnych edycji tomu, które można potraktować z jednej strony jako pretekst do rozmowy o przecuciach (hermeneutycznych przedsądach) na temat książki, a z drugiej — jako interesujące ćwiczenie z zakresu interpretacji tekstów kultury. Warto więc na lekcji zaproponować uczniom taki właśnie eksperyment, którego inspiracji należałoby zapewne szu-

---

<sup>9</sup> Warto choć wybiórczo przypomnieć pewne ustalenia wynikające ze studiów nad wczesną twórczością Stasiuka. Przemysław Czapliński w jego prozie, podobnie zresztą jak w twórczości Olgi Tokarczuk, dostrzegał zainteresowanie rzeczami pierwszymi, rozumianymi jako materia, z której wyziera egzystencjalny sens. W tym kontekście Stasiuk jest mistrzem opisu zwyczajności, która w niespodziewanej odsłonie staje się epifanią sensu. (Zob. P. Czapliński: *Świat podrobionym. Krytyka i literatura wobec nowej rzeczywistości*. Kraków 2003, s. 88—94). W przewodniku po współczesnej literaturze ten sam krytyk, ustalając topikę twórczości Stasiuka, dodaje do metafizyki słowo klucz — małe ojczyzny, „mityczne obszary pojednania człowieka z historią, czasoprzestrzenie spełnione: [...] Beskid Niski”, których „prezentacja w powieściach wykorzystujących konwencje prozy edukacyjnej pozwalała zaakcentować harmonijność procesu dojrzewania, a także osiągniętą dzięki intymnemu związkowi z własną przestrzenią zdolność współodczuwania z istnieniem i wyczulenie na metafizyczny aspekt bytu” (P. Czapliński, P. Śliwiński: *Literatura polska 1976—1998. Przewodnik po prozie i poezji*. Kraków 1999, s. 259—260), co z kolei prowadzi do swoistej fetyszycacji pojęcia swojskości i wykorzenia, odmienianych podczas lektury tekstów Stasiuka przez wszystkie przypadki. Zob. A. Jamrozek-Sowa: *Powietrze pełne duchów*. W: *Miejsca, ludzie, opowieści. O twórczości Andrzeja Stasiuka*. Red. M. Rabizo-Birek, M. Zatorska, D. Niezgodna. Rzeszów 2018, s. 183—186. Por. E. Kledzik: *Prowincjonalizowanie. Twórczość Jurija Brězana, Wolfganga Hilbiga i Andrzeja Stasiuka w perspektywie postkolonialnej*. Poznań 2013.

kać w koncepcji koła hermeneutycznego, wymuszającego niejako formułowanie przedsądów i konfrontowanie ich z narastającym materiałem interpretacyjnym, wynikającym z coraz uważniejszego (i świadomego) czytania tekstu.

Opowiadania drukowane początkowo na łamach „Tygodnika Powszechnego” doczekały się w 1995 roku edycji książkowej w Wydawnictwie Znak. Firmowała je okładka będąca metonimią „polskiej duszy”. Fotografia samotnej wierzby poszarpanej przez wiatry i огоłoconej z liści nie tylko przywołuje typowo polskie, mazowieckie krajobrazy, rodzimą wrażliwość wyhodowaną na mazurkach Szopena, nostalgię, mityczne przywiązanie do ziemi, ale staje się również metaforą schyłku, jakiegoś nieuniknionego uskołu w czasie.

Kolejna okładka, tym razem już Wydawnictwa Czarne, zaprojektowana przez Kamila Targosza, podkreśla nadrealizm, a może właśnie metafizyczność opowiadań Stasiuka. Przedstawia ona nogi mężczyzny unoszącego się nad pokrytymi śniegiem polami. Ciemna kolorystyka każe przypisywać obrazowi konotacje funeralne. Opisywany świat zmierza ku końcowi, być może już się skończył, a Chagallowska estetyka nierealności jedynie wzmacnia tego rodzaju przekaz.

Kolejna propozycja okładki Kamila Targosza pochodzi z 2001 roku. Utrzymana w czerni i bieli, przedstawia profil afrykańskiej maski i stojącą na niej świnię. Nietrudno wyobrazić sobie dyskusję nad interpretacją takiego przekazu wyzyskującego symbolikę kosmogonicznego mitu, którego prąźródłem są wierzenia będące fundamentem naturalnego porządku. Faktu, że reprezentantem owego porządku jest świnią, nie należy odczytywać ironicznie. Wręcz przeciwnie. Dziwna relacja między zwierzęciem a maską wydaje się nie tylko zapowiedzią szczególnej wrażliwości Stasiuka na obecność braci mniejszych<sup>10</sup>, ale przede wszystkim sygnałem korespondencji doczesności oraz widzialności z wiecznością i tym, co skryte. To właśnie z za prozaicznych, ale i paradoksalnie wzniosłych<sup>11</sup> detali dnia codziennego wyziera ostateczny sens, o którym w kontekście twórczości Stasiuka wspomniał Przemysław Czapliński<sup>12</sup>.

Spośród okładek i kolorem, i symetrią zdecydowanie wyróżnia się ostatnie wydanie opowiadań. Ilustracja przedstawia linię horyzontu, miejsce zetknięcia się ziemi z niebem, przy czym ta pierwsza, zajmując większą część okładki, sprawia wrażenie, że wypycha niebo ku górze. Ono samo wydaje się zmniejsz-

<sup>10</sup> Szczególnie wyraźnie widać to w opowiadaniu *Suka* z tomu *Grochów*, choć przecież cała proza Stasiuka jest dla mnie przeczcuciem powinowactwa losów ludzi i zwierząt. O wrażliwości na ten rodzaj współbywania w świecie pisarz mówi w wywiadzie z Dorotą Wodecką. Zob. *Życie to jednak strata jest. Andrzej Stasiuk w rozmowach z Dorotą Wodecką*. Warszawa 2015.

<sup>11</sup> Znakomicie wzniosłość opowiadań Stasiuka podkreślił D. Nowacki: „[...] bohaterowie Stasiuka to wyniosłe emblematy, ikony przechowujące jakąś prawdę i świętość egzystencji, nie zaś figury wycięte z gorlickiej makatki, kukielki wypożyczone z etnograficznego muzeum”. D. Nowacki: *Raz lepiej, raz gorzej*. W: Idem: *Zawód: czytelnik...*, s. 85.

<sup>12</sup> Zob. P. Czapliński: *Świat podrobiony...*

szane przez jakąś oddolną siłę. Ziemia jest popękana, a jej szczeliny przywodzą na myśl z jednej strony geologiczne uskoki czy koryta wód podziemnych, z drugiej – zmarszczki lub poprzerwany krwiobieg, swoiste pismo. Jedno nie budzi wątpliwości. Ziemia jest nie tylko żywą materią, ale również przestrzenią, w której zakodowana jest pamięć. Tym samym wydaje się, że ta właśnie okładka jak żadna inna dowartościowuje kategorię miejsca, rozumianego jako przestrzeń pleniących się sensów. Wybór między ziemią — spękaną skałą a ziemią skontaminowaną z ludzkim krwiobiegiem sprawia, że interpretacja staje się przestrzenią negocjacji, tak jak rozumienie miejsca wynika z ciągłej z nim relacji i nieustannego uzgadniania znaczeń.

## Przeźrenie nie jest dana, lecz zadana

*Miejsce* Stasiuka jest fantazmatyczną opowieścią o nieistniejącej już cerkwi. Pozostałości po świątyni każą snuć domysły na temat jej początków, wznoszących ją budowniczych, architektury oraz tłumów wiernych przybywających na nabożeństwa. Pusta przestrzeń, w jakiś sposób podobna do tej z *Historii* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, zmusza do kontemplacji miejsca. Praca myśli skutkuje wizją przeszłości. Jej obrazy są, według narratora opowiadania, konieczne, wypełniają wszak swą materią puste pola:

*Giacomo Casanova dogorywał na zamku w Dux. 30 tysięcy dońskich Kozaków maszerowało na Indie. Ludwik XVI, niczego jeszcze nie podejrzewając, konstruował swoje ostatnie kłódki i zamki. Te wszystkie daty są dokładnie ustalone, przestrzeń między nimi wypełniają opisy, jeżeli pozostały jakieś szczeliny, to zasklepiono je przemyślnymi hipotezami albo poezją. Potrzeba porządku, nazwy, skutku i przyczyny dotyczy również imaginacji. Z tego biorą się wszystkie zmyślane historie, w które z czasem zaczynamy wierzyć<sup>13</sup>.*

I tak, Stasiuk w *Miejscu* konstruuje terytorium w ramach geografii imaginacyjnej. Prawdopodobnie o taką właśnie konstrukcję przestrzeni mu chodzi, kiedy na pytanie o istotę geografii odpowiada, że składają się na nią medytacja nad przestrzenią oraz doświadczenie religijne<sup>14</sup>. Wydaje się, że terytorium w *Miejscu* powstaje z naturalnych praktyk opowiadania, jakie stosuje narrator. Doświadczając pustki po cerkwi, zaczyna tworzyć jej imaginacyjne obra-

<sup>13</sup> A. Stasiuk: *Miejsce*. W: Idem: *Opowieści galicyjskie*. Wołowiec 2001, s. 29—30.

<sup>14</sup> Zob. *Życie to jednak strata jest...*, s. 110.

zy, uzgadniając ich kolejność oraz znaczenie. W wyobraźni odpamiętuje więc poszczególne etapy powstawania świątyni, korzystając nie tylko ze szczególnej wrażliwości na sygnały wysyłane przez przestrzeń, ale również z wiedzy o przeszłości. Narrator sytuuje zatem początek budowy cerkwi w zimie, kiedy mężczyźni zwolnieni z prac na roli mogli się zająć poszukiwaniem najlepszych drzew w lesie oraz ich wyrębem. Analogicznie finał budowy przypada na późną jesień — mityczne, koliste odczuwanie czasu powinno przecież zamykać rytm ludzkiej aktywności w czytelne cykle. Aby historia mocniej się ukonkretniła, narrator powołuje do istnienia dwóch silnych mężczyzn, czyniąc ich odpowiedzialnymi za wybór i zwiezenie drewna na miejsce budowy. Z kolei w celu uprawdopodobnienia owej historii korzysta z wiedzy zdobytej podczas rozmów ze starymi ludźmi, wspominającymi „niegdysiejsze śniegi”, w których konie zapadały się po brzuchy.

Rekonstrukcja przeszłości stanowi wypadkową imaginacji, doświadczenia pamięci „protetycznej”, zdobytej dzięki przekazowi innych, oraz wiedzy na temat sztuki sakralnej. Korzystając z jej zasobów, narrator w swej imaginacyjnej opowieści stawia poszczególne ściany, dbając o wschodnią orientację świątyni. Troska o jej poprawne usytuowanie nie jest wyrażona wprost, lecz jedynie w formie sugestii dotyczącej kierunku wpadania promieni zachodzącego słońca przez uchylone drzwi. Czytelnik jest świadkiem powstawania snycerki, umieszczania ikon Świętego Dymitra czy proroka Eliasza z lewej strony ikonostasu. Odtwarzanie przestrzeni wydaje się więc nie tylko zadaniem emocjonalnym, ale również intelektualnym<sup>15</sup>.

Niebagatelną rolę w opowieści narratora odgrywają świadkowie tamtych czasów, których relacje z jednej strony wypełniają białe plamy, a z drugiej — każą konfrontować przeszłość z własną wrażliwością i potrzebami duchowymi. Tak jest w przypadku dziewięćdziesięcioletniego człowieka, który z pomocą swych bliskich udaje się prawdopodobnie w ostatnią podróż, aby zobaczyć to, co zostało z cerkwi, współtworzącej kiedyś pejzaż jego młodości:

*Mój ojciec w 95 roku pomagał zmieniać tutaj dach. Gont przykryli blachą. A potem mnie tutaj ochrzcili.*

*Szedłem później obok wozu, a stary człowiek wskazywał miejsca, gdzie stały domy, wymieniał imiona, opowiadał okrucy jakichś zdarzeń. Jechał przez wieś, która istniała w jego pamięci. Ani czas, ani ogień, ani kruchość nie miały do niej dostępu<sup>16</sup>.*

<sup>15</sup> Narrator mimochodem wymienia poszczególne elementy nieistniejącej cerkwi, które choć przywoływane przez osobę spoza obrządku prawosławnego (krytycy niejednokrotnie podkreślali, że narrator jest przybyszem, obcym), nie są pozbawione sakralnego i kulturowego kontekstu niezbędnego do ich rozumienia. Zob. B. Uspienski: *Krzyż i koło. Z historii symboliki chrześcijańskiej*. Tłum. i przedmowa B. Żyłko. Gdańsk 2010.

<sup>16</sup> A. Stasiuk: *Miejsce...*, s. 34.

Spotkanie z miejscem nie sprowadza się jedynie do odczuwania jego *genius loci*, ale oznacza przede wszystkim dialog z widmową przeszłością, która dzięki zaangażowaniu w jego budowanie nabiera realnych kształtów. Prawdopodobnie ów dialog nie byłby możliwy dzięki pamięci kulturowej rozumianej jako

charakterystyczny dla każdej społeczności i epoki zasób ponownie używanych tekstów, wyobrażeń, rytuałów, w którym pielęgnuje, stabilizuje i przekazuje ona wyobrażenie o samej sobie, dzieloną zbiorowo wiedzę przeważnie [...] o przeszłości, na której grupa opiera świadomość swojej jedności i swoistości<sup>17</sup>.

Stasiuk jednakże nie mówi o pamięci zbiorowej, odwrotnie — można odnieść wrażenie, że pamięć jest zawsze domeną jednostki, i to jednostka jest za nią odpowiedzialna. Ma rację Yi-Fu Tuan, pisząc, że „przedmiot lub miejsce zyskuje konkretną realność, jeśli doświadczamy go w sposób totalny, to znaczy wszystkimi zmysłami oraz aktywną i refleksyjną myślą”<sup>18</sup>.

Takie doświadczenie jest udziałem narratora *Miejscu*. Zapewne tego rodzaju ogląd przestrzeni z racji swej zmienności, dynamiki oraz subiektywności będzie skutkować na lekcji języka polskiego projektem interpretacyjnym skupionym na takich hasłach, jak permanentna transgresja, życie w drodze czy (re)konstruowanie tożsamości. Zaproponowany namysł nad miejscem prowadzi jednakże do niezwykle istotnej dla edukacji polonistycznej refleksji nad kolejnością pytań:

[...] pytanie: kim jestem? winny poprzedzać pytania: skąd jestem? i gdzie jestem?, a więc kładące nacisk nie tyle na osiadłość, zakorzenienie, ile na mobilność, ale naznaczoną śladami miejsc kolejnych pobytów<sup>19</sup>.

Tak więc próba odpowiedzi na ontologiczne pytanie „kim jestem?” w kontekście fenomenologii miejsca musi wynikać z przemyślenia dwu innych pytań — „skąd jestem?” i „gdzie jestem?”. Namysł nad nimi umożliwia hermeneutyczna wędrówka śladami swych poprzednich pobytów. Innymi słowy, znajdując się tam, gdzie już kiedyś byliśmy, ale z nieco innym bagażem doświadczeń, inaczej niż wcześniej rozumiemy swe doświadczenie. I choć hermeneutyka rezygnuje z pytań o prawdę w kategoriach obiektywności, a sam Paul Ricoeur rozбивa podmiot, twierdząc, że każdy akt jego konstruowania podaje w wątpliwość wcześniejszą jego konstrukcję, to jednocześnie obiecuje, że człowiek, „zanurzając się” w kulturze i tym samym wędrując śladami innych, w jakimś stopniu

<sup>17</sup> J. Assmann: *Pamięć zbiorowa i tożsamość kulturowa*. Tłum. S. Dyroff, R. Żytyńiec. „Borussia” 2003, nr 29, s. 16.

<sup>18</sup> Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Warszawa 1987, s. 31.

<sup>19</sup> E. Rybicka: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków 2014, s. 51.

rozpozna się w ich opowieściach<sup>20</sup>. W tym kontekście należałoby więc mówić o narracyjności ludzkiego życia. Wspomina o niej, jako o terapeutycznej cesze życia, również Stasiuk:

Moje prywatne doświadczenie zamknięte jest w opowieści, która o dziwo bywa doświadczeniem całkiem powszechnym. Ostatnio napisał do mnie stary, dojrzały facet, że czytając moją książkę, słyszał w głowie własny głos. Przecież o nic więcej w tym pisaniu nie chodzi, jak tylko o chwilowe zawieszenie samotności istnienia<sup>21</sup>.

Narracyjność życia pomaga nie tylko odnaleźć drogę do siebie i Drugiego, ale otwiera również nową perspektywę myślenia o przestrzeni, którą Hanna Buczyńska-Garewicz nazywa hermeneutyką miejsc. Według filozofki wszak, są to „Miejsca [...] określane jakościowo, przez nawarstwione w nich treści duchowe, a nie ilościowo czy formalnie wobec innych miejsc”<sup>22</sup>. Dzięki swoistym „nawarstwieniom” narracyjnym taka przestrzeń staje się miejscem zamieszkanym i wpisuje się w duchową topografię świata człowieka. Może dlatego narrator Stasiuka, dowiadując się, że pozostałości po cerkwi mają być przeniesione do skansenu i tam zrekonstruowane, czyli niejako oddane miejscu pustemu, bez narracyjnych nawarstwień, wyznaje:

*Nie jestem miłośnikiem ruin. Ale wizja odnowionej świątyni stojącej pomiędzy innymi domami i sprzętami tak samo wyjętymi z ich czasu i miejsca ma w sobie skazę jednowymiarowości. [...] Lecz miejsca nie można przenieść. Miejsce nie ma wymiarów. Jest punktem i nieuchwytną przestrzenią. Dlatego wciąż nie mam pewności, czy rzeczywiście ją zabrano*<sup>23</sup>.

To obiekt konstytuuje miejsce, bo istota miejsca nie jest dana, lecz zadana. Urzeczywistnia się w relacji człowieka z przestrzenią, dodajmy — relacji, którą można by za Heideggerem nazwać zamieszkiwaniem<sup>24</sup>. Hanna Buczyńska-Garewicz, interpretując Heideggerowskie pojęcie „okolica”, twierdzi, że jest nią coś, „co znajduje się wokół człowieka, co konstytuuje się ze względu na niego, co dobrze znane i bliskie, wobec czego występuje związek zażyłości.

<sup>20</sup> Zob. P. Ricoeur: *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. Tłum. E. Bieńkowska. Wybór i oprac. S. Cichowicz. Warszawa 2003; P. Ricoeur: *O sobie samym jako obcym*. Tłum. B. Chełstowski. Oprac. M. Kowalska. Warszawa 2003.

<sup>21</sup> *Życie to jednak strata jest...*, s. 176.

<sup>22</sup> H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006, s. 11.

<sup>23</sup> A. Stasiuk: *Miejsce...*, s. 35.

<sup>24</sup> Zob. M. Heidegger: „...poetycko mieszka człowiek...”; *Budować, mieszkać, myśleć*. W: Idem: *Odczyty i rozprawy*. Tłum. J. Mizera. Kraków 2002.

Okolicą są miejsca wyróżnione ze względu na bycie ludzkie<sup>25</sup>. Przestrzeń jest zamieszkiwana wówczas, gdy człowiek zdobywa się na wędrówkę i pielgrzymowanie, które nie oznaczają jedynie ruchu fizycznego, lecz proces rozumienia treści miejsc. Tego rodzaju ruch ma więc hermeneutyczny wymiar, gdyż wyrastając z chęci zrozumienia siebie i swego domu, skłania do otwartości i nieustannego negocjowania znaczeń.

Nieprzypadkowo więc narrator *Miejsca* jest przybyszem, który jak większość bohaterów/narratorów prozy Stasiuka ma silne poczucie „ruchomości granic”<sup>26</sup>. Jedno z ostatnich zdań opowiadania ([Miejsce — M.W.D] *Jest punktem i nieuchwytną przestrzenią. Dlatego wciąż nie mam pewności, czy rzeczywiście ją zabrano*<sup>27</sup>) jak żadne inne wyraża przekonanie, że człowiek „zamieszkuje” dzięki rozumieniu miejsca<sup>28</sup>.

W opowiadaniu Stasiuka niebagatelną rolę oprócz narratora odgrywa turysta. Nie wie, czemu, zawędrował do miejsca, w którym kiedyś stała cerkiew. Jego obecność przeszkadza narratorowi w imaginacyjnym odtwarzaniu obrazów przeszłości. Poezja ruin nie może się dopełnić, a rytuał spotkania imaginacji, nadto pamięci przerywają narratorowi zdawkowe, drażniące pytania młodego mężczyzny uzbrojonego w plecak, mapę i aparat fotograficzny. Wymienione przedmioty mają mu zapewnić efektywną i efektowną przygodę, gwarantującą jednak bezpieczeństwo piechurowi, jego czasowi i pamięci. „Wyprawa” turysty nie jest nastawiona na poznanie, lecz jedynie na dowiedzenie się, jej celem nie jest przeżycie, lecz zdobycie oraz zagarnięcie. To nie hermeneutyczna wędrówka po sensach, lecz maraton uwieczniony nie narracją o miejscu, ale uwieczniony najwyżej kilkoma fotografiami – nędznymi erzacami pamięci, dokumentującymi pobieżne i fragmentaryczne doświadczenie. Wszystko, co mężczyzna robi, jest pospieszne (*Chciał jeszcze coś pstryknąć, ale słońce właśnie znikło*<sup>29</sup>), nerwowe i przypadkowe (*Pomyślałem, że mężczyzna, zapewne przez przypadek, sfotografował przestrzeń, w której znajdował się ikonostas*<sup>30</sup>). Jego obecność jest irytująca:

- *Co tu było? — zapytał mnie mężczyzna. [...]*
- *Cerkiew — odpowiedziałem.*
- *I co się stało?*
- *Nic. Zabrali do muzeum.*

<sup>25</sup> H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice...*, s. 27.

<sup>26</sup> E. Dutka: *Nieoczywistość i wciąż nieoswojona przestrzeń — proza Andrzeja Stasiuka jako głos w dyskusji na temat Europy Środkowej*. W: *20 lat literatury polskiej 1989–2009*. Cz. 2: *Życie literackie po roku 1989*. Red. D. Nowacki, K. Uniłowski. Katowice 2012, s. 163.

<sup>27</sup> A. Stasiuk: *Miejsce...*, s. 35.

<sup>28</sup> Zob. H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice...*, s. 44.

<sup>29</sup> A. Stasiuk: *Miejsce...*, s. 34.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 31.

— *Całą?*

— *Całą, ale po kawalku.*

*Wszedł na udeptyany placyk i rozejrzał się wokół, jakby szukał ścian i sklepienia. Potem wynalazł słoneczną plamę, obejmowała prezbiterium, i pstryknął praktyką.*

— *Szkoda — powiedział.*

— *Tak — odburknąłem*<sup>31</sup>.

Wydaje się, że nieznanego dobrze mogłaby opisać kategoria Baumanowskiego ponowoczesnego turysty, dla którego miejsce postoju staje się jedynie obozowiskiem, a nie domem, gdyż nie chce „zaciągać zobowiązań [wobec tu-byłców — M.W.D] na daleką metę i niczemu, co dziś się zdarza, nie dawać prawa do krępowania przyszłości. [...] Świat turysty składa się z widoków, a nie kształtów”<sup>32</sup>. Turysta, przybывая, stanowi epizod, który przecież nie staje się wątkiem większej opowieści i nie wpływa znacząco na jej rozwój. Odnoszę wrażenie, że narrator *Miejsca* w finale opowiadania prawdopodobnie bezskutecznie próbuje wyprowadzić mężczyznę ze stanu niezaangażowania, nierozumienia miejsca, niezamieszkiwania, a tym samym — egzystencjalnej bezdomności. Kiedy turysta zamyka w końcu futerał aparatu, ponieważ zapadający zmrok uniemożliwia mu robienie zdjęć, pyta o miejsce, gdzie kiedyś było wejście do cerkwi. Narrator odpowiada: *Tu. Stoi pan na prog*<sup>33</sup>.

Próg — symboliczne miejsce, w którym znajduje się turysta, nie jest, jak należy przypuszczać, wyłącznie kolejnym świadectwem słabości autora do miejsc granicznych<sup>34</sup>. Być może pozycja, jaką zajął turysta w odniesieniu do nierozumianego przez siebie miejsca, antycypuje przyjęcie przez niego innej perspektywy w oglądzie przestrzeni. Próg byłby więc zapowiedzią wędrówki, a tej niezbywalną korzyścią jest troska o miejsce, które przecież wciąż na nowo przez nas myślane, konstytuuje nasze jestestwo.

Dlaczego *Miejsce* Stasiuka miałyby być atrakcyjną propozycją na lekcjach języka polskiego? Według mnie, jest opowiadaniem na wskroś „pedagogicznym”, przygotowuje do uczestnictwa we wspólnocie narracji oraz do gotowości włączania uczniów do niekończącego się procesu (re)konstruowania własnej tożsamości. Myślę, że hermeneutyczny namysł Stasiuka nad miejscem, prowadzący do rozumienia przestrzeni, a tym samym świadomego „zamieszkiwania”

<sup>31</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>32</sup> Z. Bauman: *O turystach i włóczęgach, czyli o bohaterach i o ofiarach ponowoczesności*. W: Idem: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa 2000, s. 147.

<sup>33</sup> A. Stasiuk: *Miejsce...*, 35.

<sup>34</sup> Zob. J. Lech: *Z Dukli po Babadag. Uwagi o prozie podróżniczej Andrzeja Stasiuka*. W: *Miejsca, ludzie, opowieści...*, s. 145–161.



w niej człowieka, ma wiele wspólnego z edukacją. To edukacja, jak twierdzi Lech Witkowski, może

sprzyjać codziennemu odkrywaniu splotów w rozumieniu świata i zachęcać do przeciwstawienia się rezygnacji z wysiłku dostrzegania splotów, iluzji, wykorzenienia, wydziedziczenia z kultury jako niewyczerpanej skarbnicy myśli, sprzyjającej naszym zwielokrotnionym ponownym narodzinom duchowym, zwielokrotniającym nam duszę<sup>35</sup>.

Efektem takiej edukacji będzie troska o człowieka.

## Bibliografia

- Assmann J.: *Pamięć zbiorowa i tożsamość kulturowa*. Tłum. S. Dyroff, R. Żytniec. „Borusia” 2003, nr 29.
- Bauman Z.: *O turystach i włóczęgach, czyli o bohaterach i o ofiarach ponowoczesności*. W: Idem: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa 2000.
- Buczyńska-Garewicz H.: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006.
- Czapliński P.: *Świat podrobiony. Krytyka i literatura wobec nowej rzeczywistości*. Kraków 2003.
- Czapliński P., Śliwiński P.: *Literatura polska 1976–1998. Przewodnik po prozie i poezji*. Kraków 1999.
- Dunin-Wąsowicz P., Varga K.: *Parnas bis. Słownik literatury polskiej urodzonej po 1960 roku*. Warszawa 1998.
- Dutka E.: *Nieoczywistość i wciąż nieoswojona przestrzeń — proza Andrzeja Stasiuka jako głos w dyskusji na temat Europy Środkowej*. W: *20 lat literatury polskiej 1989–2009*. Cz. 2: *Życie literackie po roku 1989*. Red. D. Nowacki, K. Uniłowski. Katowice 2012.
- Heidegger M.: *Budować, mieszkać, myśleć*. W: Idem: *Odczyty i rozprawy*. Tłum. J. Mizera. Kraków 2002.
- Heidegger M.: „...poetycko mieszka człowiek...”. W: Idem: *Odczyty i rozprawy*. Tłum. J. Mizera. Kraków 2002.
- Jamrozek-Sowa A.: *Powietrze pełne duchów*. W: *Miejsca, ludzie, opowieści. O twórczości Andrzeja Stasiuka*. Red. M. Rabizo-Birek, M. Zatorska, D. Niezgoda. Rzeszów 2018.
- Kaskaderzy literatury. O twórczości i legendzie Andrzeja Bursy, Marka Hlaski, Haliny Poświatowskiej, Edwarda Stachury, Ryszarda Milczewskiego-Bruna, Rafała Wojaczka*. Red. E. Kolbus. Słowo wstępne J.Z. Brudnicki. Posłowie J. Marx. Łódź 1986.
- Kledzik E.: *Prowincjonalizowanie. Twórczość Jurija Brězana, Wolfganga Hilbiga i Andrzeja Stasiuka w perspektywie postkolonialnej*. Poznań 2013.
- Lech J.: *Z Dukli po Babadag. Uwagi o prozie podróżniczej Andrzeja Stasiuka*. W: *Miejsca, ludzie, opowieści. O twórczości Andrzeja Stasiuka*. Red. M. Rabizo-Birek, M. Zatorska, D. Niezgoda. Rzeszów 2018.

<sup>35</sup> L. Witkowski: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa 2007, s. 278.

- Mrowcewicz K.: *Przeszłość to dziś. Literatura. Język. Kultura. I klasa liceum i technikum. Cz. 2.* Warszawa 2002.
- Nowacki D.: *Dwanaście groszy. Wokół prozy polskiej lat dziewięćdziesiątych.* W: Idem: *Zawód: czytelnik. Notatki o prozie polskiej lat 90.* Kraków 1999.
- Nowacki D.: *Raz lepiej, raz gorzej.* W: Idem: *Zawód: czytelnik. Notatki o prozie polskiej lat 90.* Kraków 1999.
- Ricoeur P.: *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie.* Tłum. E. Bieńkowska. Wybór i oprac. S. Cichowicz. Warszawa 2003.
- Ricoeur P.: *O sobie samym jako obcym.* Tłum. B. Chełstowski. Oprac. M. Kowalska. Warszawa 2003.
- Rybicka E.: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich.* Kraków 2014.
- Stasiuk A.: *Miejsce.* W: Idem: *Opowieści galicyjskie.* Wołowiec 2001.
- Tuan Yi-Fu: *Przestrzeń i miejsce.* Przeł. A. Morawińska. Warszawa 1987.
- Uspienski B.: *Krzyż i koło. Z historii symboliki chrześcijańskiej.* Tłum. i przedmowa B. Żyłko. Gdańsk 2010.
- Witkowski W.: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice.* Warszawa 2007.
- Życie to jednak strata jest. Andrzej Stasiuk w rozmowach z Dorotą Wodecką.* Warszawa 2015.


### Źródła internetowe

- <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [data dostępu: 10.12.2018].
- Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. <https://www.terazmatura.pl/docs/Podstawa-programowa-z-jezyka-polskiego-szkola-ponadgimnazjalna.pdf> [data dostępu: 10.12.2018].





AGNIESZKA KANIA

 0000-0003-1113-7179

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

## *Blackout i found poetry*

### Od notatki i „poezji z odzysku” do interpretacji tekstów o II wojnie światowej

#### *Blackout and found poetry*

#### From a note and “found poetry” to the interpretation of texts about World War II

**Summary:** The author offers to use the creative activities of *blackout poetry* and *found poetry* to interpret works dealing with the subject of the Holocaust. She presents a detailed scheme of applying this form of work during lessons with students. She argues that such a solution can be an enrichment of traditional interpretation, it also allows to stimulate the creativity of students and engage them in the didactic process.

**Key words:** *blackout poetry*, *found poetry*, poem, didactics of literature, Holocaust

Poezja „znaleziona” (*found poetry*), „kreatywna”, „wykreślona”/”wymazana” (*blackout poetry*), „z odzysku”, a także „negatywna”. Pod tymi określeniami<sup>1</sup> kryją się działania twórcze związane z bardziej lub mniej przypadkową pracą z tekstem publicystycznym lub epickim (czasem także dramatycznym), mające na celu przygotowanie wypowiedzi przypominającej swoją strukturą utwór poetycki. Przegląd (głównie amerykańskich) propozycji wykorzystania tej kreatywnej pracy ze słowami jako metody dydaktycznej zmierza do udowodnienia jej

---

<sup>1</sup> Choć wymienione terminy nie zawsze są traktowane synonimicznie, mają z sobą wiele wspólnego, a kryjące się za nimi idee najczęściej stanowią kompilację rozmaitych pomysłów i rozwiązań. Idąc tym tropem, należy uznać, że poezja wykreślona z tekstu (*blackout poetry*) po przepisaniu na kartkę staje się poezją znalezioną (*found poetry*).

wartości w kontekście interpretacji utworów podejmujących temat Zagłady — na przykładzie wierszy „znalezionych” w jednym z *Medalionów* Zofii Nałkowskiej.

## Twórcza i przemyślana notatka

Na poświęconym nauczaniu historii anglojęzycznym portalu „Facing History and Ourselves”<sup>2</sup> „znalezione wiersze” zostały zaprezentowane jako jedna z metod powtórzenia i usystematyzowania omówionych na lekcjach treści. Jak nietrudno się domyślić z charakteru ćwiczenia, „wiersz” rozumiany jest tu jako forma graficzna, a nie wypowiedź o charakterze lirycznym. Kolejność zaproponowanych działań nad jego powstaniem jest następująca:

1. Czytając poznane fragmenty podręcznika i teksty źródłowe oraz inne dostępne materiały, **uczniowie tworzą listę znaczących słów, sformułowań i cytatów**. Sugerujemy, aby każdy zgromadził od piętnastu do dwudziestu różnych pojęć i fraz, z których następnie będzie czerpał inspirację do komponowania swojego wiersza.
2. W drugim kroku **uczniowie identyfikują temat i dobierają przesłanie** związane z wybranym zakresem słownictwa. Mogą skorzystać ze swojej pomocy, inspirować się nawzajem.
3. Ponieważ „znalezione wiersze” opierają się tylko na słowach zaczerpniętych z tekstów wyjściowych, **uczniowie dobierają dodatkowe wyrazy i wyrażenia** z już przejrzanych źródeł.
4. W tym momencie **uczniowie są już gotowi do tego, by ułożyć swoje wiersze**. Mogą zapisać zgromadzone określenia na osobnych karteczkach, aby swobodnie układać je na papierze aż do momentu osiągnięcia satysfakcjonującego efektu. Warto podpowiedzieć młodym ludziom, że niedozwolone jest dodawanie własnych słów, ale mogą powtarzać słowa lub frazy tak często, jak im się podoba, albo zrezygnować ze swoich wcześniejszych wyborów.
5. **Gdy wiersze są gotowe, trzeba się nimi podzielić**. Chętni uczniowie mogą odczytać swoje utwory na głos. Można także pozwolić im na ciche czytanie i pisemne komentowanie prac kolegów.
6. **Na koniec warto podyskutować o efektach zadania**. Oto przykładowe pytania: Co powstałe wiersze mówią o przeanalizowanych materiałach? Co uderza nas w poznanych wypowiedziach? Co mają one ze sobą wspólnego? Czym się różnią? Co nas w nich zaskoczyło?<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Zob. <https://www.facinghistory.org> [data dostępu: 4.03.2019].

<sup>3</sup> Przepis na notatkę w formie „znalezionego wiersza” sformułowałam na podstawie wskazówek zawartych na stronie <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/found-poems> [data dostępu: 28.02.2019].

To samo ćwiczenie, jak sugerują autorzy portalu „Facing History and Ourselves”, można przeprowadzić w małych grupach, choćby tylko w pierwszym i drugim kroku. Kładąc zaś nacisk na indywidualny odbiór poznawanych treści, warto zadbać o to, aby uczniowie potrafili uargumentować koncepcję swojego utworu. Proces komponowania wierszy pomaga bowiem powtórzyć i zsyntetyzować zawartość na przykład rozdziału podręcznika, ale sam wiersz nie zawsze ujawnia wszystkie ważne wnioski. Dlatego można poprosić uczniów o napisanie komentarza wyjaśniającego kształt ich poetyckiej wypowiedzi. Pytania pomocnicze to: Jakie jest przesłanie twojego wiersza? Gdzie możemy je dostrzec? Dlaczego wybrałaś/wybrałeś właśnie tę myśl?

Opisywana metoda dydaktyczna, ze względu na swoją atrakcyjność, zachęca do podzielenia się efektami pracy z szerszym niż tylko klasa gronem odbiorców. Uczniowie mogą zatem opublikować swoje wiersze w formie drukowanej lub na przykład na stronie internetowej szkoły. Innym rozwiązaniem jest zorganizowanie wieczoru poezji oraz zaproszenie uczniów z pozostałych klas, rodziców i nauczycieli. Publiczność warto poprosić o zadawanie autorom pytań na temat prezentowanych wierszy<sup>4</sup>.

## Wiersz znaleziony w gazecie Kreacja, inspiracja czy przypadek?

Za twórcę współczesnej metody pisania wierszy na podstawie tekstów prasowych uznaje się Austina Kleona, autora książki *Newspaper Blackout*. Ten artysta i pisarz nie ukrywa, że miał swoich poprzedników, do których zaliczyć trzeba i Thomasa Jeffersona, i dadaistów na czele z Tristanem Tzarą.

Wskazówki Austina Kleona są proste i precyzyjne:

- Weź gazetę.
- Chwyć marker.
- Znajdź artykuł.
- Wykreśl słowa, zostawiając tylko te, które ci się podobają.
- Wkrótce będziesz mieć wiersz<sup>5</sup>.

Pomysłodawca pracy z tekstami prasowymi dodaje ponadto, że wcale nie czyta wcześniej artykułu, ponieważ „im bardziej traktuję gazetę jako surowy

<sup>4</sup> Zob. *ibidem*.

<sup>5</sup> A. Kleon: *Newspaper Blackout*. New York 2010, s. 157.

materiał, a mniej jako gotowy tekst, tym lepsze są moje wiersze”<sup>6</sup>. Zachęca także do dzielenia się powstałymi na podstawie tekstów zamieszczonych w czasopiśmie utworami i podkreśla, że z pisania poezji warto uczynić przyjemność, rodzaj zabawy.

Inni propagatorzy tego rodzaju twórczości idą jeszcze dalej w doborze materiału wyjściowego, proponując teksty na opakowaniach produktów, menu, nekrologi, przepisy kulinarne, ulotki reklamowe, instrukcje czy listy rzeczy do zrobienia<sup>7</sup>.

Poezja wykreślona doczekała się nie tylko wielu stron w mediach społecznościowych, ale także periodyku *on line* „The Found Poetry Review”<sup>8</sup> i cyklicznych konkursów. „New York Times” zaprasza do tworzenia wierszy składających się z maksymalnie piętnastu wyrazów na swojej stronie internetowej — wystarczy kliknąć wybrane słowa, aby otrzymać obraz kartki z zakreślonym na czarno pozostałym tekstem i swoim utworem na jasnym tle<sup>9</sup>.

Odmianą działań podejmowanych na tekstach artykułów prasowych jest praca z ich tytułami i nagłówkami. Najprostszą, propagowaną w dydaktyce już pod koniec XX wieku, metodą ich wykorzystania jest układanie historyjki, co zwykle wiąże się z dużą dawką śmiechu i zauważeniem inwencji słownej dziennikarzy<sup>10</sup>. W przypadku bardziej przemyślanego ćwiczenia, takiego jak odpowiedni dobór typu i tematyki gazet, uczniowie mogą z łatwością dostrzec i rozróżnić profil oraz światopogląd prezentowany w danym tytule prasowym<sup>11</sup>.

Dydaktyka zagraniczna proponuje, aby z tytułów także, metodą przypadkowego doboru, a później uzasadnionego układu, tworzyć wypowiedzi o charakterze poetyckim, czyli kondensującym treść i przesłanie<sup>12</sup>.

Strony z wierszami znalezionymi w innych tekstach są obecne także w polskojęzycznej przestrzeni Internetu<sup>13</sup>. Te nowo powstałe wypowiedzi bywają określane jako „kreatywna dekonstrukcja” lub „wiersze z odzysku” i defnio-

<sup>6</sup> Ibidem, s. 160.

<sup>7</sup> Zob. <https://thewritepractice.com/what-is-found-poetry/> [data dostępu: 2.03.2019].

<sup>8</sup> Zob. <http://www.foundpoetryreview.com/> [data dostępu: 2.03.2019].

<sup>9</sup> Por. [https://www.nytimes.com/interactive/2014/multimedia/blackout-poetry.html?mcubz=3&\\_r=0](https://www.nytimes.com/interactive/2014/multimedia/blackout-poetry.html?mcubz=3&_r=0) [data dostępu: 1.03.2019].

<sup>10</sup> Tego typu zabawę proponowano na przykład w ramach projektu „Kreator”.

<sup>11</sup> Takie ćwiczenie, rozwijające hasło „A to Polska właśnie”, przeprowadziłam z klasą licealną w Brzesku. Przyniosło ono bardzo dobre rezultaty i stało się impulsem do żywej dyskusji. Więcej na ten temat w: A. Kania: „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*. Kraków 2015, s. 245—246.

<sup>12</sup> Wskazówki dotyczące ułożenia wiersza z nagłówków prasowych zawiera poradnik na stronie amerykańskiego National Council of Teachers of English. <https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Books/Sample/18488chap1.pdf> [data dostępu: 1.03.2019], oraz strona czasopisma „Teach Magazine”. <http://teachmag.com/archives/5539> [data dostępu: 1.03.2019].

<sup>13</sup> Zob. <http://spisekpiarzy.pl/2016/01/kreatywna-dekonstrukcja-cwiczenie-na-mocniejszy-pioro.html> [data dostępu: 3.02.2019].

wane na przykład w następujący sposób: „[...] forma literacka, polegająca na wyluskaniu ciekawego doboru słów z jednej strony powieści przypadkowego autora”<sup>14</sup>, co, jak widać, nie wyjaśnia w pełni istoty podejmowanego działania. W stronę ludycznej czynności kierują nas także zachęty typu: „[...] jeśli interesują Cię eksperymenty literackie, kultura remixu, recykling lub zwyczajnie nudzisz się na zajęciach lub w pracy — przyjdź i zobacz, jak z ulotek i studenckich kserówek tworzy się coś wartościowego”<sup>15</sup>.

Zdarzają się jednak ciekawe uzasadnienia twórczych działań na cudzym tekście:

Negatyw to odwrotność pozytywu, czyli oryginału. Zaciemniamy tekst, a następnie wpuszczamy tylko prześwity, wiązki światła, dzięki którym ujawnia się zupełnie nowy obraz. Nowy wiersz z cudzych słów. Poezja negatywna działa jak od-i-za-słonięcie. Jest ciągle powracającym kontrastem, za sprawą którego rozbłyska wiersz<sup>16</sup>.

Blogi nauczycieli języka polskiego i angielskiego jako ojczystego to źródło odpowiedzi, jak pracować z uczniami w różnym wieku na tekstach powieści i wyczarowywać z nich nie tylko poetyckie, ale także plastyczne arcydzieła<sup>17</sup>:

Uczniowie tworzyli z kartek starych książek („Lew, czarownica i stara szafa” oraz „Głowa na tranzystorach”) takie zabawne formy poetyckie i kolaże. Zabawa polega na tym, aby na kartce ze starej książki czy gazety zaciemnić wszystkie słowa, które nam się nie podobają, a zostawić te, które są nam potrzebne do tworzenia wiersza<sup>18</sup>.

Wydaje się, że ze względu na szansę wyzwolenia kreatywności uczniów oraz zwrócenia ich uwagi na język metoda *blackout poetry* sprzyja kształceniu literackiemu i nawiązywaniu bliższego kontaktu ze słowami dla nas znaczącymi. Biorąc pod uwagę jej walory, dobrze ujęte w sformułowaniu na stronie „Power Poetry”: „[...] jest jak poszukiwanie skarbów, ponieważ znajdujesz zaszyfrowane

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Por. <https://dzialajwarte.wordpress.com/2015/12/09/blackout-poetry-po-polsku/> [data dostępu: 1.03.2019].

<sup>16</sup> <http://poezjanegatywna.tumblr.com/> [data dostępu: 4.03.2019].

<sup>17</sup> Praca nauczyciela krok po kroku została opisana po angielsku na przykład na stronie <https://www.scholastic.com/teachers/blog-posts/john-depasquale/blackout-poetry/> [data dostępu: 1.03.2019], a efekty pracy na lekcji języka polskiego w gimnazjum — na stronie [https://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2017/03/wiersze-z-odzysku-na-dzien-kobiet.html?fbclid=IwAR2hWdcFkPlhrQoMyCsUu8q4iu7\\_zBBINyphBX0zMRvy66YSc1bqALr3Y](https://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2017/03/wiersze-z-odzysku-na-dzien-kobiet.html?fbclid=IwAR2hWdcFkPlhrQoMyCsUu8q4iu7_zBBINyphBX0zMRvy66YSc1bqALr3Y) [data dostępu: 1.03.2019].

<sup>18</sup> <http://biblioteki-szkolne.blogspot.com/2018/04/poezja-negatywna-blackout-poerty.html> [data dostępu: 2.03.2019].



znaczenia i ukryte przesłania w najmniej spodziewanych miejscach”<sup>19</sup>, szkoda stosować ją w nieprzemyślanych sytuacjach, nie dbać o spójność i logikę powstałych tekstów, traktować jak zapychacz czasu i nazywać „poezją z odzysku”.

## W stronę pogłębionej interpretacji tekstu

Nadawca wiadomości nigdy nie może w pełni poznać  
mentalności swojego odbiorcy...  
Każdy wiersz to wiadomość, inna dla każdego czytelnika.

James Gleick *The Information*<sup>20</sup>

W naszym zabieganym świecie uważne zatrzymanie się nad świadectwem czasów pogardy i znalezienie w nim przesłania dla siebie to, jak piszą autorzy strony „Facing History and Ourselves”, okazanie szacunku ofiarom i pełne empatii respektowanie trudnych doświadczeń<sup>21</sup>. Interpretacja wielopoziomowego utworu o II wojnie światowej w warunkach lekcyjnych często sprowadza się do historycznoliterackiego wykładu i upowszechnienia skostniałych przekonań na jego temat. Tymczasem, zamiast „opowiedzieć” wszystkie relacje zawarte na przykład w *Medalionach*, lepiej przyjrzeć się uważniej jednej z nich i dokonać jej pogłębionej interpretacji.

Na podstawie silnie działających na emocje i niezwykle twórczych warsztatów, łączących metody *blackout* i *found poetry*, a przeprowadzonych na podstawie tekstu Jenny Robertson *Inside the Sewing Machine Drawer*<sup>22</sup> dla studentów Wydziału Polonistyki przez doktor Karen Shawn z Nowego Jorku w ramach projektu Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego Akademickie Centrum Kreatywności w maju 2015 roku<sup>23</sup>, opracowałam własną koncepcję zajęć z wy-

<sup>19</sup> <https://www.powerpoetry.org/actions/5-tips-creating-blackout-poetry> [data dostępu: 3.03.2019].

<sup>20</sup> <http://tumblr.austinkleon.com/post/15863189174> (tłumaczenie własne) [data dostępu: 3.02.2019].

<sup>21</sup> Zob. [https://www.facinghistory.org/sites/default/files/Creating\\_a\\_Found\\_Poem\\_1.pdf](https://www.facinghistory.org/sites/default/files/Creating_a_Found_Poem_1.pdf) [data dostępu: 3.03.2019]. W pliku znajdziemy szczegółowe wskazówki do pracy nad wierszem na podstawie świadectw osób ocalałych z Holocaustu. W dużej mierze są one podobne do sposobu tworzenia notatki z pewnej partii materiału, co opisałam w pierwszej części artykułu.

<sup>22</sup> J. Robertson: *From the Volga... to the Clyde*. Glasgow 2014, s. 18–24.

<sup>23</sup> Pewne aspekty warsztatów Karen Shawn opisał Maciej Pabisek w artykule: M. Pabisek: *Między kontynentami. Od inspiracji metodologicznej amerykańskiej badaczki Karen Shawn po praktyczną realizację w polskim liceum*. W: *Twórcze praktyki polonistyczne*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2015, s. 261–273. Przedstawiony przeze mnie sposób wykorzystania prezentowa-

korzystaniem relacji *Przy torze kolejowym* z tomu *Medaliony* Zofii Nałkowskiej<sup>24</sup>. Moim działaniem przyświecały uwagi amerykańskiej badaczki, że intencją szukania wiersza w innym tekście jest zapewnienie czytelnikowi szansy na emocjonalnie zaangażowaną reakcję wobec tego tekstu oraz pozwolenie mu na indywidualną interpretację — skupienie się na tym aspekcie utworu, który do niego przemawia najsilniej.

Uznając, że wielowarstwowy tekst dotyczący Zagłady nie może się pojawić na lekcji bez wcześniejszego przygotowania uczniów do jego odbioru, przeprowadzałam dwugodzinne warsztaty w klasach maturalnych. Uczniowie ci byli w trakcie omawiania literatury poświęconej doświadczeniu II wojny światowej. W przypadku nauczycieli polonistów oraz studentów filologii polskiej — w ramach stworzenia odpowiedniej atmosfery — jako wprowadzenie do oryginalnej interpretacji utworu Zofii Nałkowskiej proponowałam obejrzenie kilkunastominutowego filmu o losach polskiej Żydówki Teofili Silberring<sup>25</sup>.

Trzeba mocno podkreślić, że nie każdy utwór literacki daje jednakowe szanse odbiorcy na znalezienie w nim własnego wiersza, dlatego tekst do pracy w ten sposób należy bardzo starannie wybierać<sup>26</sup>.

Przykładowy przepis na stworzenie wiersza — interpretacji utworu prozatorskiego wygląda następująco<sup>27</sup>:

1. Przeczytaj uważnie tekst. Wyróżnij lub podkreśl słowa i wyrażenia, które uważasz za szczególnie ważne, poruszające lub interesujące. Mogą one odzwierciedlać twoje emocje bądź uczucia i działania osoby mówiącej w tekście. Możesz „znaleźć” swój wiersz na jednej stronie albo przeczytać cały utwór, aby odczytać sens i znaczenie, których potrzebujesz.
2. Spróbuj skoncentrować się na jednym aspekcie tekstu (temat, scena, bohater, przesłanie). Nie streszczaj całej opisaney historii.
3. Czarnym markerem zakreśl słowa i zdania, których nie wykorzystasz. Przeczytaj ponownie fragmenty, które zostały, i wyeliminuj zbędne wyrazy. Tutaj: „mniej znaczy więcej”.

---

nych tu wartościowych metod interpretacji tekstu wychodzi poza propozycje autora i częściowo z nimi polemizuje.

<sup>24</sup> Warsztaty przeprowadzałam kilkakrotnie w latach 2015—2018 w klasach III LO, dla nauczycieli języka polskiego oraz dla studentów filologii polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Wrocławskiego.

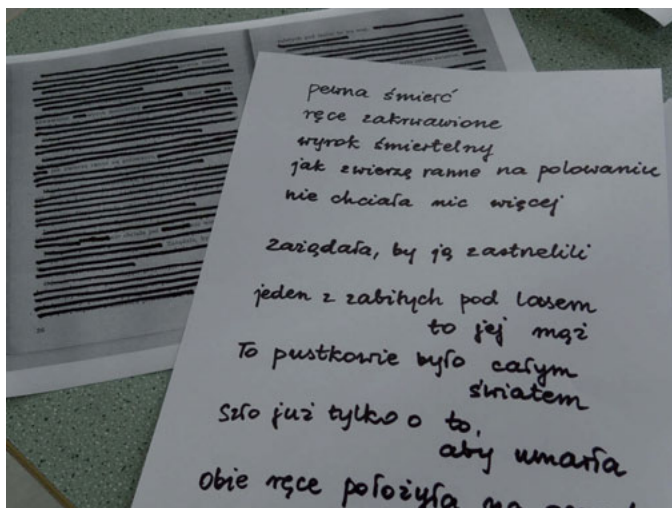
<sup>25</sup> Film jest dostępny polskiej wersji językowej na stronie <http://www.centropa.org/node/60518> [data dostępu: 8.03.2019].

<sup>26</sup> Polonistki, uczestniczki prowadzonych przeze mnie warsztatów, pracowały z powodzeniem metodą *blackout i found poetry* z opowiadaniem Tadeusza Borowskiego oraz opowiadaniem Brunona Schulza. Także w *Kamieniach na szaniec* Aleksandra Kamińskiego znajdziemy odpowiednie fragmenty.

<sup>27</sup> Przepis ten, łączący ideę *blackout i found poetry*, to kompilacja sugestii z przywołanych w artykule amerykańskich stron internetowych, wskazówek Karen Shawn oraz moich własnych przemyśleń.

4. Popatrz na całość i zdecyduj, czy widzisz jakieś słowa, które chcesz powtórzyć, aby wzmocnić swoją wypowiedź.
5. Nie dodawaj żadnych słów od siebie, nie zmieniaj znaczenia tych z analizowanego utworu.
6. Przepisz tekst na czystą kartkę tak, aby wyglądał jak wiersz. Zwróć szczególną uwagę na rytm i długość wersów. Zastosuj funkcjonalnie wielkie litery i znaki interpunkcyjne, podziel tekst na strofy lub zachowaj jego ciągłość. Pamiętaj, że to Ty decydujesz o kształcie (treści i formie) nowo powstającego utworu.
7. Dołącz tytuł — oryginału lub własny. Zanotuj tytuł i autora wyjściowego tekstu.

Uczestnicy moich zajęć pracowali w taki właśnie sposób. Otrzymawszy dwie strony z tekstu *Przy torze kolejowym*, zostali poproszeni o jego uważne przeczytanie, a następnie podkreślenie szczególnie znaczących słów lub fraz. Trzecia lektura, tym razem zaznaczonych fragmentów, miała polegać na dalszej eliminacji i pozostawieniu tylko tyłu wyrazów, aby, po zapisaniu ich w formie wiersza, ostatecznie zmieściły się na jednej stronie A4. Niewykorzystaną część utworu należało zamalować na czarno (por. fot. 1.).



Fot. 1. Przykład pracy z tekstem *Przy torze kolejowym*

Z początkowej części opowiadania powstały na przykład takie wiersze:

*Człowiek, który to widział i który nie może  
tego zrozumieć*

*Wiezieni długimi pociągami w zaplombowanych wagonach  
do obozów zniszczenia*

*Ogłuszający łoskot  
W ciasnocie stłoczonych ludzi, zgłodniałych,  
cuchnących, brudnych  
Zbita masa ludzka  
Ci — zbyt słabi i lękliwi  
Seria strzałów  
Jechać spokojnie dalej w stronę własnej śmierci  
Ona jedna została taka — ani żywa, ani umarła  
Pustkowie  
Ci, co leżą pod lasem, nie żyją<sup>28</sup>.*

*Należy do umarłych  
młoda kobieta  
której ucieczka się nie udała  
Wiezieni do obozów zniszczenia  
niewiele się na taką ucieczkę ważyło  
Wymagało to odwagi  
W ciasnocie stłoczonych ludzi  
wpadali pod koła  
ginęli na miejscu  
kobieta należała do odważnych  
siedziała na zboczu rowu  
— ani żywa, ani umarła.  
Była sama.  
Do niej nie odezwał się nikt.*

Wykreślanie/szukanie własnego „wiersza” w narracyjnym tekście o Zagładzie to nic innego jak docieranie do sedna przedstawianej historii i odnajdowanie jej własnej interpretacji. Skondensowana forma nowego tekstu, zapisanego jak wiersz, staje się odzwierciedleniem indywidualnego odczytania pierwotnego utworu. W celach edukacyjnych warto zwrócić uwagę uczniów na to, że pewne słowa czy frazy — jako najbardziej znaczące, dominujące, stanowiące słowa klucze — będą się w ich interpretacjach powtarzać. Natomiast to, czym poszczególne znalezione wiersze będą się od siebie różnić, wynika z osobowości, wrażliwości czy uważności poszczególnych odbiorców.

Najpoważniejszą trudnością w zadaniu okazał się brak umiejętności eliminowania słów, stąd w przepisanych na osobną kartkę wierszach znajdowały się często całe frazy lub nawet zdania z pierwotnego tekstu. A może jednak były tak silnymi kotwicami, że nie sposób było ich pominąć?

<sup>28</sup> We wszystkich znalezionych wierszach zachowałam oryginalny układ oraz interpunkcję.

O ile uwaga odbiorców pierwszej części *Przy torze kolejowym* skupiała się na odwadze związanej z ucieczką skazaną na porażkę oraz na samotności bohaterki, o tyle czytelnicy drugiej części (od słów *Był biały dzień...* do — *No to dawaj pan mnie...*) wyodrębniali dwa aspekty tekstu i przyglądali się im bliżej, przenosząc akcent na jeden lub drugi bądź łącząc je z sobą. Pierwszym była beznadziejna sytuacja rannej kobiety, drugim — zachowanie gromadzących się wokół niej ludzi. Oto przykłady:

*Ręce zakrwawione  
Wyrok śmiertelny  
Jak zwierzę ranne na polowaniu  
Nie chciała już nic więcej  
Zażądała, by ją zastrzelili  
Jeden z zabitych pod lasem to jej mąż  
To pustkowie było całym światem  
Szło już tylko o to, aby umarła  
Obie ręce położyła na oczach,  
żeby już nic nie widzieć...*

*Czas był wzmożonego terroru.  
Wyrok śmiertelny na nią, uwięzły w jej kolanie.  
Nie liczyła na pomoc.  
Jak zwierzę ranne na polowaniu.  
Zażądała, by ją zastrzelili.  
To pustkowie było całym światem.  
To jej mąż tam leży zabity.  
Szło już tylko o to,  
aby tak lub inaczej umarła.*

*Czas terroru pewna śmierć  
Prosiła... Odmówił  
Wyrok śmiertelny jak gwóźdź  
którym przybita do ziemi  
Nie liczyła na pomoc  
Zwierzę ranne  
Las, ucieczka, pustkowie  
Strzelali z karabinu  
Pomóc... nie ma sposobu  
Szło o to, aby umarła*

*Ten wyrok śmiertelny na nią, uwięzły w jej kolanie  
tkwił tam jak gwóźdź, którym przybita była do ziemi*

*Leżała pośród ludzi, ale nie liczyła na pomoc  
 Leżała jak zwierzę ranne na polowaniu,  
 którego zapomniano dobić  
 Mówili tak... jakby jej już nie było  
 Tak więc nikt nie zapragnął zabrać jej stąd...  
 Nic takiego nie było przewidziane  
 Szło już tylko o to, aby tak lub inaczej umarła*

*Był biały dzień, czas wzmożonego terroru  
 Młody człowiek jeszcze stał, kupił jej  
 wyświadczył przysługę  
 Leżała nie liczyła na pomoc  
 jak zwierzę którego zapomniano dobić  
 Nowi ludzie przystawali mówili jakby  
 wcale jej już nie było  
 Znowu powiedziała by ją zastrzelili  
 wahali się...  
 Usłyszała głos młodego  
 — No to dawaj mnie*

Zakotwiczone się w umyśle odbiorcy słowa czy sformułowania z tekstu *Przy torze kolejowym*, jako z jednej strony znaczące, a z drugiej — spełniające wymogi powstającego wiersza, pozwoliły ponadto odkryć nieoczywisty walor poetyckości języka *Medalionów*, jego metafory i porównania.

Warto jeszcze wspomnieć o trzech interpretacjach utworu Zofii Nałkowskiej ze względu na ich oryginalną formę. Pierwsza jest niezwykle ascetyczna:

*Krucze włosy  
 pod opuszczonymi powiekami  
 oczy zbyt czarne  
 nie żyją  
 nie żyją  
 na zboczu nasypu  
 drzemala  
 nieprzeparta siła  
 przerażenia*

Druga jest wydobyciem skondensowanego sensu z prawie całego opowiadania:

*Ani żywa, ani umarła.  
 Była sama. Ale powoli zjawiali*

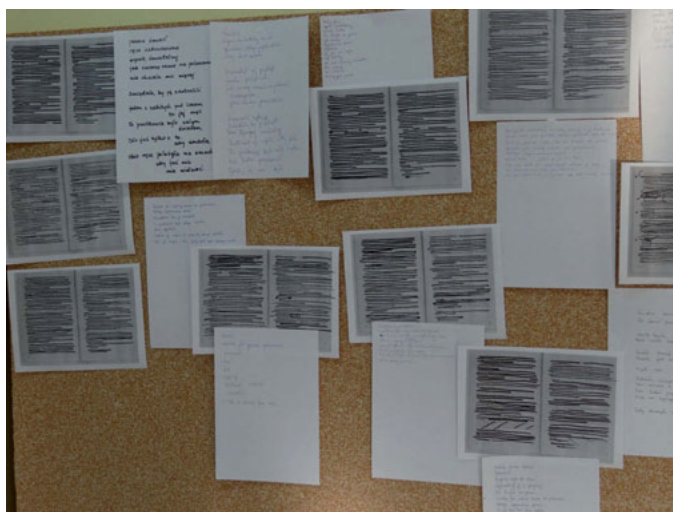
*się ludzie. Stawali lękliwie,  
patrzyli z oddalenia.  
Rozmawiali z cicha, wzdychali.  
Do niej nie odezwał się nikt.  
Mówili tak, jakby jej już  
nie było.*

I wreszcie godny uwagi jest pomysł oryginalnego zapisu wiersza — od dołu do góry, na kształt toru kolejowego wiodącego do miejsca przeznaczenia, wyznaczającego kres i nieunikniony los:

*— Dawaj pan mnie...  
Głos tego młodego:  
Jeden namawiał: — To ty sam  
dwóch policjantów, wahali się  
umarła  
szło już tylko o to, aby tak czy inaczej  
Jakby jej już nie było  
„strzelali”, „nie ma sposobu”  
„to jej mąż tam leży”, „uciekli”  
ludzie przystawali, mówili:  
nie chcieli  
zażądała, by ją zastrzelili  
policjanci podeszli — odeszli  
stara wieśniaczka podeszła, zniknęła  
zwierzę ranne na polowaniu  
nie liczyła na pomoc, jak  
poprosiła, odmówił  
wokół siebie nowe twarze  
ręce zakrwawione, wyrok śmiertelny  
biały dzień, miejsce otwarte*

Dyskusja o powstałych wierszach to naturalny element dalszego ciągu warsztatów.

Zapisać (najlepiej przy użyciu markerów) kartki formatu A4 warto wyeksponować na ścianie lub tablicy, a następnie zaprosić całą grupę do poczytania wypowiedzi koleżanek i kolegów (por. fot. 2.). Po lekturze dobrze jest poprosić uczestników o wysnucie wniosków i podkreślić kolorem na przykład najczęściej powtarzające się słowa lub frazy, czyli najbardziej znaczące fragmenty w tekście pierwotnym. Te z kolei należałoby zinterpretować: Jaką rzeczywistość przedstawiają? Jakie obserwacje/uczucia/niewypowiedziane refleksje się za nimi kryją? Co mówią o bohaterach?



Fot. 2. Ekspozycja prac uczniów

Chętni lub wybrani autorzy mogą się podzielić swoim znalezionym wierszem i opowiedzieć o procesie dochodzenia do takiego, a nie innego odczytania utworu. Ważne wydaje się też poczynienie spostrzeżenia, że „wiersz” będzie zawsze bardziej oszczędny w słowach niż tekst epicki, ale to nie znaczy, że zawiera mniejszy ładunek emocji, bo te ukryte są na ogół między słowami, w niedopowiedzeniach i aluzjach.

Choć poezja miała już nie zaistnieć po Auschwitz, w osiemdziesiąt lat po wrześniu 1939 roku edukacja musi szukać nowych rozwiązań, by dotrzeć z antywojennym przesłaniem do współczesnego pokolenia młodych ludzi. Przedstawianie suchych faktów na lekcjach historii czy omawianie streszczeń utworów na lekcjach literatury nie przyniosą pożądanego rezultatu i nie wstrząsną uczniemi tak mocno, aby dotarła do niego groza lat czterdziestych ubiegłego stulecia. Skupienie choć raz na jakiś czas uwagi nastolatków na rzeczywiście czytanych tekście, pozwolenie im na twórczą ekspresję, stworzenie przestrzeni do porównania poczynionych interpretacji i dyskusji nad nimi nie wymagają olbrzymich nakładów czasu i energii, a czynią wiele dobrego w kwestii zrozumienia przez młodzież hitlerowskiego systemu Zagłady i postaw ludzi, którzy znaleźli się w sytuacji granicznej.

Oprócz niewątpliwiej wartości, jaką jest pogłębiona interpretacja tekstu i odczytanie go dla siebie z możliwością rzeczywistego porównania tego, jak odczytali go, również dla siebie, inni uczestnicy zajęć, metoda *found poetry* ma jeszcze tę zaletę, że pozwala niejako zabrać głos tym osobom, które najczęściej nie są aktywne podczas klasowych dyskusji czy pogadanek. Wielokrotnie zdarzyło się, że gdy po wywieszeniu kartek na tablicy przeglądałam powstałe teksty i szukałam najciekawszych rozwiązań, ich autorami okazywały się nieśmiałe



uczennice lub byli nimi cisi uczniowie, mocno zdziwieni, że ich praca została dostrzeżona i uznana za wyjątkową.

\*\*\*

Poezja wykreślona z gazet to, według przepisu Austina Kleona, świetna zabawa i sposób na rozwijanie wyobraźni. Nie ma jednak nic wspólnego z rozumieniem tekstu, który nie zostaje nawet przeczytany. Uważna lektura trudnego utworu literackiego polegająca na szukaniu w nim indywidualnie odbieranego przesłania, zapisywanego później jako przykład własnej twórczości, staje się natomiast wartościową metodą analizy i interpretacji.

## Bibliografia

- Kania A.: „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*. Kraków 2015.
- Kleon A.: *Newspaper Blackout*. New York 2010.
- Pabisek M.: *Między kontynentami. Od inspiracji metodologicznej amerykańskiej badaczki Karen Shawn po praktyczną realizację w polskim liceum*. W: *Twórcze praktyki polonistyczne*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2015.
- Robertson J.: *From the Volga... to the Clyde*. Glasgow 2014.

## Źródła internetowe

- <http://biblioteki-szkolne.blogspot.com/2018/04/poezja-negatywna-blackout-poerty.html> [data dostępu: 2.03.2019].
- <https://dzialajwarte.wordpress.com/2015/12/09/blackout-poetry-po-polsku/> [data dostępu: 1.03.2019].
- <http://poezjanegatywna.tumblr.com/> [data dostępu: 4.03.2019].
- [https://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2017/03/wiersze-z-odzysku-na-dzien-kobiet.html?fbclid=IwAR2hWdcFkPlhnrQoMyCsUu8q4iu7\\_zBBINyphBX0zMRvy66YSc1bqALr3Y](https://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2017/03/wiersze-z-odzysku-na-dzien-kobiet.html?fbclid=IwAR2hWdcFkPlhnrQoMyCsUu8q4iu7_zBBINyphBX0zMRvy66YSc1bqALr3Y) [data dostępu: 1.03.2019].
- <https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Books/Sample/18488chap1.pdf> [data dostępu: 1.03.2019].
- <http://spisekpisarzy.pl/2016/01/kreatywna-dekonstrukcja-cwiczenie-na-mocniejsze-pioro.html> [data dostępu: 3.02.2019].
- <http://teachmag.com/archives/5539> [data dostępu 1.03.2019].
- <https://thewritepractice.com/what-is-found-poetry/> [data dostępu: 2.03.2019].
- <http://tumblr.austinkleon.com/post/15863189174> (tłumaczenie własne) [data dostępu: 3.02.2019].
- <http://www.centropa.org/node/60518> [data dostępu: 8.03.2019].
- <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/found-poems> [data dostępu: 28.02.2019].

---

[https://www.facinghistory.org/sites/default/files/Creating\\_a\\_Found\\_Poem\\_1.pdf](https://www.facinghistory.org/sites/default/files/Creating_a_Found_Poem_1.pdf) [data dostępu: 3.03.2019]

<http://www.foundpoetryreview.com/> [data dostępu 2.03.2019].

[https://www.nytimes.com/interactive/2014/multimedia/blackout-poetry.html?mcubz=3&\\_r=0](https://www.nytimes.com/interactive/2014/multimedia/blackout-poetry.html?mcubz=3&_r=0) [data dostępu: 2.03.2019].


<https://www.powerpoetry.org/actions/5-tips-creating-blackout-poetry> [data dostępu: 3.03.2019].

<https://www.scholastic.com/teachers/blog-posts/john-depasquale/blackout-poetry/> [data dostępu: 1.03.2019].





IZABELA ŁUC

 0000-0002-0899-5802

Uniwersytet Śląski w Katowicach

# Wartości edukacyjne w literaturze dziecięcej Agnieszki Zimnowodzkiej Rekonesans badawczy

Educational values in children’s literature

by Agnieszka Zimnowodzka  
(research reconnaissance)

Summary: The article constitutes an attempt at an introductory description of educational values of eleven short stories for children written by Agnieszka Zimnowodzka. While discussing the educational function of the selected material, considering the compositional-structural and semantic-linguistic (including naming) layers of the stories, references to pragmalinguistic analysis and theory of semantic fields (with appropriate methodological solutions) were made.

Key words: educational values, children’s literature

Wartości wychowawcze utworu polegają na związku jego myśli przewodniej, postępowania bohaterów z zamierzeniami i celami pedagogicznymi. Literatura ukazuje obrazy właściwego współdziałania z otoczeniem, likwidowania konfliktów powstałych z winy bohaterów utworu, umiejętnego roztaczania opieki nad słabszymi.

Halina Mystkowska<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> H. Mystkowska: *Książka w wychowaniu przedszkolnym*. Warszawa 1965, s. 9.

## Wprowadzenie

Przytoczone jako motto i wprowadzające w problematykę artykułu słowa Haliny Mystkowskiej, choć sformułowane ponad pięćdziesiąt lat temu, są nadal aktualne i wiernie oddają ponadczasową rolę literatury w złożonym procesie wspomagania rozwoju dziecka: wzbogacania jego wrażliwości poznawczej, generowania i kumulowania przeżyć estetycznych, kształtowania emocji, otwartości małego odbiorcy na proponowany przez autora sposób interpretowania świata i wartości<sup>2</sup>. Spośród treści wpisanych w teksty literatury dziecięcej na szczególną uwagę zasługują wartości edukacyjne, które oddziałują na dziecięcą moralność, wrażliwość estetyczną, postawy społeczne, oferują odbiorcy określony sposób postrzegania wartości etycznych, kulturowych i światopoglądowych<sup>3</sup>. Literackie wartości wpisane są w wypowiedzi relacjonujące, odtwarzające przebieg zdarzeń, w odautorski sposób narracji. Dzięki narracji możliwe staje się zbudowanie koherentnego porozumienia na linii nadawca — odbiorca, opartego na zgodności potrzeb i oczekiwań odbiorcy z celami, jakie przypisuje utworowi twórca.

Autor tekstów adresowanych do dzieci dąży do tego, by dzięki odpowiedniemu doborowi środków przekazu przykuć uwagę małego czytelnika<sup>4</sup>. Intencjonalne działania autora w tym zakresie skierowane są na stymulację ciekawości poznawczej dziecka, wzbogacanie jego doznań, rozwijanie doświadczeń, pobudzanie wyobraźni, porządkowanie uczuć; również wskazywanie sposobów rozwiązywania konkretnych problemów, dostarczania pozytywnych wzorców postępowania i myślenia<sup>5</sup> — modeli obrazujących właściwe sposoby bycia, określania kodeksów postępowania. Literackie kodeksy postępowania (najczęściej zapisane w postaci subtelnie ukrytego dydaktyzmu) odsłaniają małemu odbiorcy alternatywne możliwości rozwiązywania problemów powiązanych z dokonywaniem wyborów spośród społecznych opinii i interesów, z pełną interpretacją pojęć, ze wskazywaniem źródeł i celów wspólnych. Owa świadomość dostępności wielu rozwiązań problemów daje odbiorcy poczucie „rozumienia siebie jako jednostki wyodrębniającej się od reszty społeczeństwa własnym światem odczuć i do zrozumienia innych ludzi”<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Zob. np. B. Boniecka: *Widzenie świata i jego prawidłowości. Dziecięca logika i prawda*. W: *Składnia. Stylistyka. Struktura tekstu*. Red. M. Krauz, K. Ożóg. Rzeszów 2002, s. 46—59.

<sup>3</sup> Zob. K. Rosner: *O funkcji poznawczej dzieła literackiego*. Wrocław 1970, s. 5.

<sup>4</sup> Zob. K. Zabawa: *Współczesna literatura dziecięca — propozycje*. „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 123—133.

<sup>5</sup> Zob. B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. Warszawa 1996, s. 23.

<sup>6</sup> H. Radlińska: *Książka wśród ludzi*. Warszawa 1961, s. 9.

Podstawowym nośnikiem literackiego wartościowania jest język, za pomocą którego twórca buduje naturalną więź z małym odbiorcą, umożliwiając mu pełne zrozumienie przekazywanych treści. Najbardziej atrakcyjną dla małego adresata formą przekazu jest literatura pisana językiem, którego używa, bliska dziecięcej stylistyce, imitująca stosowane przez niego w komunikacji słownictwo (neologizmy, zdrobnienia, określenia w postaci epitetów, słowa rymowane i symboliczne, pełniące funkcje zaklęć), przedstawiająca realia i problemy bliskie dzieciom<sup>7</sup> opisane w zabawny, optymistyczny sposób. Wymienione zabiegi twórcze sprawiają, że wprowadzany do tekstu literackiego wątek (problem), zawierający w swej treści rozmaite informacje na temat rzeczywistego świata, odnosi się bezpośrednio do generowanych w umyśle dziecka naturalnych możliwości odczytu, skupionych wokół spontanicznych spostrzeżeń i przemyśleń, nie zaś narzuconych norm i prawideł, których należy bezwzględnie przestrzegać<sup>8</sup>. Forma ukrytego (zakamuflowanego) dydaktyzmu służy rozwijaniu wyższych procesów poznawczych oraz zrozumieniu określonych postaw społecznych (rządzących nimi związków przyczynowo-skutkowych), kształtowanych w procesie dziecięcej dedukcji i wnioskowania, a nie narzuconych schematów moralizowania.

Do swoistych komponentów utworu literackiego zalicza się ilustracje, które nie tylko uzupełniają treści zawarte w utworach, ale też ułatwiają dziecku tworzenie własnych wyobrażeń opisywanych zdarzeń i miejsc, nie zawsze mu znanych i nie zawsze zgodnych z zaproponowaną w książce odsłoną ikoniczną. Ilustracje pozwalają dziecku na konkretyzację pewnych doznań, utrwalanie wiedzy, porządkowanie doświadczeń, weryfikację przypuszczeń, eliminację wątpliwości związanych z interpretacją utworu.

Wprowadzenie na temat roli i miejsca współczesnej literatury w życiu dziecka, a zwłaszcza złożony proces generowania w jej obrębie edukacyjnych wartości<sup>9</sup> wspomagających jego rozwój, posłużyło tu do szkicowego opisu mechanizmów kreacyjnych zawartych w jedenastu wybranych do opisu opowiadaniach. Opisując funkcję edukacyjną utworów Agnieszki Zimnowodzkiej — ich warstwę strukturalną i semantyczno-językową (w tym nazewniczą), odwołano się do analizy stylistycznej i pragmalingwistycznej oraz do teorii pól semantycz-

<sup>7</sup> Zob. K. Zabawa: *Współczesna literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej — rzeczywistość i perspektywy*. W: *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Red. B. Surma. Kraków 2012, s. 155—174.

<sup>8</sup> Do innych atrakcyjnych cech, charakteryzujących współczesną literaturę dziecięcą, można zaliczyć: równorzędność warstwy plastycznej i literackiej, dbałość o kształt edytorski książki; eksponowanie osoby autora (autorów) i wiążący się z tym zjawiskiem autotematyzm; dwuadresowość, współcześnie szczególnie eksponowaną; poważne traktowanie dziecięcego adresata. Zob. K. Zabawa: *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Kraków 2013.

<sup>9</sup> K. Zabawa: *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*. Kraków 2017.

nych wraz z odpowiadającymi im rozwiązaniami metodologicznymi. Zastosowana kompilacja metodologii badawczych ma umożliwić pełną (całościową) odsłonę analizowanego materiału — wskazanie wieloaspektowych walorów edukacyjnych literatury adresowanej do dziecka w wieku przedszkolnym oraz w młodszym wieku szkolnym (uczniów pierwszego szczebla edukacyjnego). Odsłona edukacyjnych walorów literatury dziecięcej Agnieszki Zimnowodzkiej ma wszak za zadanie zapoznać (niekoniecznie znających twórczość autorki) nauczycieli edukacji przedszkolnej i zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej z problematyką zawartą w treści jedenastu opowiadań oraz ukazać możliwość realizacji za ich pomocą celów edukacyjnych zapisanych w podstawach programowych<sup>10</sup>. Z tekstów tych można korzystać zarówno w trakcie kształtowania określonych postaw i zachowań społecznych, budowania pozytywnych relacji w grupie, jak i podczas zajęć uczących empatii, a także umiejętności klasyfikowania oraz identyfikowania i rozróżniania szeroko rozumianych wartości.

## Walory twórczości Agnieszki Zimnowodzkiej

Przywołane we *Wprowadzeniu* do artykułu swoiste dla literatury dziecięcej komponenty twórcze, ułatwiające i uatrakcyjnijające jej odbiór (proces zrozumienia i zapamiętania), znamienne są dla serii opowiadań autorstwa Agnieszki Zimnowodzkiej wydanych w 2016 roku nakładem wydawnictwa Kocur Bury. W skład serii przeznaczony dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wchodzi jedenaście tematycznie powiązanych opowieści (strony nie są numerowane). Charakterystyczny dla opowiadań jest sposób prowadzonej narracji, z którym mały odbiorca się oswaja, wczytując się w kolejne opowieści cyklu. Ów sposób wypowiedzi — relacjonujący i odtwarzający przebieg zdarzeń — sprawia, że odbiorca jest w stanie dokonać wizualizacji faktów, które przekazuje mu nadawca (narrator), i powiązać je z emocjami, co pozwala dziecku ułożyć indywidualny plan działań prowadzących do rozwiązania problemu. Dzięki użytej formie narracji autorka wzmacnia wymowę rozgrywających się w utworze wydarzeń, mimo że w sytuacjach narracyjnych unika bezpośrednich komentarzy, to zawiera jednak w nich oceny odnoszące się do bohaterów.

Kwestię łączliwości komponentów narracji poświadczają nadawane utworom tytuły (ideonimy); większość z nich ma strukturę neologizmu imitującego język dziecka. Zastosowanie tego zabiegu stylistycznego umożliwi zminimalizowanie komunikacyjnego dystansu między nadawcą a odbiorcą oraz spra-

---

<sup>10</sup> Opowiadania te przeznaczone są dla dzieci w wieku od czterech do siedmiu lat.

wia, że tytuł opowiadania cyklu jako zapowiedź konkretnej opowieści jest dla dziecka czytelny (dziecko utożsamia go z konkretnym bohaterem), a w efekcie semantycznej imitacji jego stylu mówienia tekst staje się zrozumiały. Tytuły poszczególnych opowiadań z serii *Humorki* (por. *Humorki* ‘miasteczko zamieszkiwane przez wykreowane postaci’) przywołują konkretne cechy bohaterów (*Bałaganiaki, Dąsacze, Kłamczusiaki, Leniwczaki, Przechwalaki, Pytajnisie, Śmiecholki, Wścibionki, Wstydziolki, Zdziwionki, Złośliwczaki*), które są bliskie dziecięcym zachowaniom i uczuciom typu: strach, lenistwo, nieprawdomówność, wstyd, złość, złośliwość, zuchwałość, zarozumiałość, zazdrość. W sugestywnych, krótkich opowiadaniach Zimnowodzka przedstawia typy osobowości i uczuć, które dominują w postępowaniu bohaterów (one też zostają wpisane w określony wątek), co umożliwiła małemu odbiorcy (dzięki aluzyjnie przemyconym w kontekście treściom) wydedukowanie odpowiednich wniosków. Historie wymyślone przez Zimnowodzka obrazują w życzliwy (żartobliwy) sposób ludzkie przywary, mimo że w narracji zostają niejednokrotnie wyolbrzymione i hiperbolizowane, tak by podkreślić odautorski dystans do świata wynikający ze świadomości ludzkich niedoskonałości. Tworzone opowieści wskazują też (dzięki odsłonięciu postępowania bohaterów) sposoby zmian zachowania/postaw, które można wypracować dzięki nabywaniu doświadczeń życiowych. Ów autorski zamysł opisu ludzkich przywar oswaja dziecko ze znanym mu relatywnym światem, uczy go wartościować; przekazuje wiedzę, że każdy człowiek jest inny, ma swoje przywary i nie ma ludzi idealnych. Każdy jednak ma możliwość pracy nad sobą, zmiany siebie, gdy jego swoiste cechy sprawiają, że wchodzi w konflikt społeczny z innymi jednostkami. Opowieści „humorkowe” uczą życia w grupie rówieśniczej, dostarczają przykładów właściwego zachowania, uczą likwidowania napięć i konfliktów, uczą pomagania słabszym, poczucia odpowiedzialności i przywiązania, uczą tolerancji i akceptacji, szacunku, empatii i wyrozumiałości wobec nich. Pokazują też, jak oswajać emocje w komunikacji międzyludzkiej.

Zaskakujące i zabawne historie zawarte w opowiadaniach Zimnowodzkiej wzbogacono o wiele interesujących ilustracji autorstwa Małgorzaty Kwapińskiej, trafnie oddających nastroje i charaktery bohaterów cyklu. Atrakcyjnym dla dzieci ikonicznym rozwiązaniem jest również zamieszczona na początku każdej książki mapa<sup>11</sup> miasteczka *Humorki*, pełniąca funkcję przewodnika, dzięki której odbiorca dziecięcy lokalizuje przestrzennie miejsca zamieszkania<sup>12</sup> głównych bohaterów, miejsca i obiekty powiązane z fabułą.

<sup>11</sup> Mapy najczęściej pojawiają się w utworach *fantasy*. Zob. I. Domaciuk-Czarny: *Nazwy własne w przestrzeni literackiej i wizualnej typu fantasy*. Lublin 2015, s. 15.

<sup>12</sup> Mały odbiorca znajdzie na mapie dom głównych bohaterów, sąsiadujące z nim ulice. Zapisane drukowaną literą nazwy własne (nazwy ulic, placówek usługowo-handlowych i gastronomicznych oraz instytucji kulturalnych) umożliwiają dziecku lokalizację miejsc wydarzeń, rozwijając w ten sposób jego wyobraźnię.



W większości nazwy pełniące funkcję lokalizacyjną (dokładnie określają miejsca i przestrzeń, są pomocne w dziecięcej wizualizacji) semantycznie odnoszą się do polisemiczności wpisanej w strukturę frazeologizmów, aluzyjnie nawiązujących do akcji nazw obiektów (np. *agencja reklamowa Strzał w Dzieśniętę*, *bar szybkiej obsługi Kaszka z Mlekiem*, *bistro Smaczny Kąsek*, *filharmonia Wszystko Gra*, *fotograf Złota Rączka*, *galeria Twarda Sztuka*, *gospoda Niebo w Gębie*, *hotel Nocny Marek*, *sklep Obiecanki Cacanki*, *szewc Smalone Cholewki*, *Teatr Między Wierszami*, *TV Bystre Oko*, *ulica Białej Gorączki*, *ulica Białego Kruka*, *ulica Czerolistnej Kończyny*, *ulica Dobrej Myśli*). Te zabiegi kreacyjne, oparte na pewnym typie synkretyzmu poznawczego (tekst + mapa/ ikona) uatrakcyjniają odbiór opowiadań, opowieści cyklu zaś czynią namiastką rozwiązywanej zagadki i przygody, które ma rozwikłać i przeżyć z bohaterem mały odbiorca.

## Wartości edukacyjne w literaturze dla najmłodszych autorstwa Agnieszki Zimnowodzkiej

Wartości edukacyjne realizują się dzięki tekstowo-kompozycyjnym oraz strukturalno-znaczeniowym komponentom, wśród których za wiodące w złożonym procesie organizacji środków literackiego wyrazu uznać można:

- sposób prezentacji bohatera wyrażający się w jego pośredniej i bezpośredniej charakterystyce dokonanej w mowie zależnej i niezależnej, ujawniający się w komentarzu autorskim, dialogach i monologach, w których kumulują się i odsłaniają pewne jego cechy i typy zachowań;
- sposób realizacji fabuły (a w jej obrębie prezentacja problemu ułatwiającego wyrażanie emocji, odkrywanie tajemnicy, branie udziału w nieoczekiwanych zwrotach akcji — w śledztwie, poszukiwaniach, poznawaniu wielu nieznanym dzieciom prawideł);
- kompozycja cyklu opowiadań: identyczne/wspólne dla wszystkich utworów wprowadzenie (opis miejsca wydarzeń, uszczegółowienie świata przedstawionego, spójnego z ilustracją i zamieszczoną w książkach mapą) oraz zakończenie utworu (wywołujące dziecięcą interakcję, prowokujące do analizy, wnioskowania, snucia refleksji, dopowiadania pewnych kwestii);
- warstwę nazewniczą, korespondującą znaczeniowo i treściowo z pozostałymi wyznacznikami opowiadań, logicznie dopełniająca treści i znaczenia pozostałych komponentów modelu narracji.

## Sposoby kreacji bohatera

Agnieszka Zimnowodzka w czytelny i wyrazisty dla małego odbiorcy sposób dokonuje charakterystyki wykreowanych przez siebie bohaterów. Niejednokrotnie czyni to w humorystyczny, aluzyjny sposób, wyraziście eksponując przywary opisywanej postaci. Efekt ten osiąga, stosując odpowiednie zabiegi stylistyczne — hiperbolę, frazeologię potoczną, dzięki którym wzmacnia odbiór i ujawnia swój dystans (pobłażliwy stosunek) wobec opisywanej postaci. Opisów tych postaci dokonuje zazwyczaj w komentarzu odautorskim, np.:

*Leniwiec [...] okazał się wyjątkowo leniwy; Leniwczaki nie były pewne, czy to dlatego, że karmią go zbyt dużą ilością leniwych pierogów, czy może zwierzę upodobniło się do swoich właścicieli w myśl zasady „kto z kim przestaje, takim się staje”.*

Len.<sup>13</sup>

*Mama Kłamczusiakowa była nadzwyczaj utalentowana muzycznie — kłamała jak z nut. Była pod tym względem pierwszą sopranistką w mieście.*

Kłam.

*Tata Kłamczusiak miał zdolności literacko-plastyczne, co objawiało się w namiętnym ubarwianiem rzeczywistości. Za to małe Kłamczusiaki były tak uzdolnione, że odnosiły sukcesy w jednym i drugim.*

Kłam.

*Był jeszcze Dziadzius Kłamczusiak, który przy ulicy Figi z Makiem 5 prowadził własny sklepik „Obiecanki Cacanki”. Opowiadał swoim klientom niestworzone historie o produktach, których nie miał w sprzedaży. Robił to tak przekonująco, że zgromadził zamówienia na co najmniej pół roku w przód.*

Kłam.

*Gorzej szło Babci Kłamczusiakowej, która była właścicielką podupadającej kwiaciarni „Kaktus na Ręce”. Nie wiedzieć czemu odwiedzający to miejsce nie wierzyli, że sprzedawane kwiaty są ładne i świeże.*

Kłam.

*Nie było dnia, żeby któryś z Dąsaczy nie był na kogoś obrażony. Wystarczył byle pretekst, by Dąsacze się na siebie pogniewali.*

Dąs.

---

<sup>13</sup> W dalszej części tekstu opracowania zastosowano przy cytatach fragmentów literatury dziecięcej odpowiednie skróty, których rozwinięcie znajduje się na końcu artykułu. Wszystkie wyróżnienia w cytatach pochodzą od autorki opracowania.

Na pierwszy rzut oka **Przechwalaki** niczym nie różniły się od innych. Wystarczyło jednak zamienić z nimi kilka słów, by przekonać się, że trudno im w czymkolwiek dorównać. Wszystko miały najlepsze: począwszy od młynka do kawy, a skończywszy na światopoglądzie. Były na bieżąco z nowinkami technicznymi i kupowały wszystko, co mogłoby podnieść ich prestiż. Małe Przechwalinki chodziły do szkoły „Skrzydła u Ramion”, mieszczącej się przy placu Zielonego Pojęcia.

Przech.

**Pytajnisie** były ciekawe świata, interesowało je dosłownie wszystko. Zadawały mnóstwo pytań i z entuzjazmem szukały odpowiedzi. Każda sytuacja była pretekstem do zgłębiania rzeczywistości [...].

Pyt.

Kto pyta, nie błądzi — mawiał **tatko Pytajniś** i był dumny ze swoich pociech.

Pyt.

**Wstydziołki** unikały innych mieszkańców miasteczka. Wstydziły się wszystkich i wszystkiego. Ledwo potrafiły przywitać się z kimś przypadkowo spotkanym na ulicy. A nie była to kwestia złej woli, a jedynie ich wstydlivej natury.

Wstydz.

**Wścibionki** były znane w całej okolicy z wtykania nosa w nie swoje sprawy. Interesowały się przede wszystkim życiem innych, zasypywały dobrymi radami. Wolny czas najczęściej spędzały, podsluchując czyjeś rozmowy i plotkując. Ulubionym zajęciem Babci Wścibionkowej było przesiadywanie w oknie i obserwowanie sąsiadów. [...] Nic nie umknęło jej uwadze. Od okna odrywała się tylko na posiłki i w porze swoich ulubionych tasiemcowych seriali.

Wścib.

**Śmiechołki** zawsze do wszystkich się uśmiechały i wszystkim życzliwie kłaniały. Nikt nigdy nie widział ich zasmuconych. Nawet w nocy uśmiech nie znikał im z twarzy.

Śmiech.

Była to niezwykła rodzinka: **Mama Bałaganiakowa, Tata Bałaganiak**, czwórka małych **Bałaganiaków** i pies Bajzel. Ten, kto spotkał choćby jednego z nich, miał okazję zobaczyć na własne oczy, że bałagan mają we krwi.

Bałag.

**Zdziwionki** wyglądały dość zabawnie. Charakteryzowały się jedną wspólną cechą — zdziwioną miną. Nie było dnia ani godziny, żeby się nie dziwi-

*ty. A im starszy był Zdziwionek, tym bardziej szczęka mu opadała. Sędziwy Dziadzius — najstarszy z rodu — mógł nawet zmieścić w niej arbuza! Na śniadanie Babcia Zdziwionkowa [...] podała kaszkę pustaszkę, której żaden Zdziwionek nie mógł dostrzec w swojej miseczce.*

Zdziw.

Warto wspomnieć, że autorka, opisując przywary bohaterów, używa do tego celu określonych modulantów, np.:

*Nietrudno zgadnąć, że zdanie, które najczęściej padało z ust Leniwczaków, brzmiało: „Nie chce mi się...”, a ulubionym dniem tygodnia była niedziela, kiedy to mogły wylegiwać się i odpoczywać do woli.*

Len.

*Nietrudno zgadnąć, że była to najlepsza szkoła w mieście, nawet jeśli była jedyna. Przechwalinki były najzdolniejsze, najbardziej pomysłowe i najpilniejsze spośród wszystkich uczniów. Tak przynajmniej wynikało ze snutyh przy każdej okazji opowieści ich rodziców.*

Przech.

*Tatusz Kłamczusiak wiedział, co mówi. Był przecież najlepszym pracownikiem agencji reklamowej „Strzał w Dziesiątkę”, autorem wielu kampanii nakłaniających do zakupu różnego rodzaju produktów. Dzięki jego fantazji niejedna firma dwukrotnie zwiększyła swoją sprzedaż. Kłamczusiak uwielbiał tę pracę! Mógł w niej pofolgować swoim naturalnym skłonnościami do ubarwiania rzeczywistości.*

Kłam.

Dzięki modulantom autorka wartościuje zachowanie bohaterów, wyrażając swą dezaprobatę zachowania charakteryzowanej postaci. Krytyczną ocenę bohatera przez małego odbiorcę autorka osiąga nie tylko dzięki odpowiedniej konstrukcji komentarza autorskiego czy przy użyciu tekstowych modulantów o charakterze wartościowania, lecz także dzięki odpowiednio wprowadzonym do kontekstu sytuacyjnego dialogom. W dialogach tych daje możliwość wypowiedzenia się bohaterom, którzy demaskują swoje wady, np. państwo Przechwalakowie wychwalają talent swoich córek w następujący sposób:

*— Moja krew! Są bardzo zdolne [...]. Mają niespotykane poczucie rytmu [...], jakie są wygimnastykowane! [...] Z pewnością wygrają moje dziewczynki! Mają niebywale zdolności kulinarne, oczywiście mają to po mnie. Odkąd pamiętam, gotuję i piekę ciasta najlepiej w całej rodzinie.*

Przech.

## Wartości edukacyjne zawarte w treściach opowiadań

Skomplikowane losy bohaterów autorka wpisuje w wartką, ale czytelną dla małego odbiorcy akcję. Zaprezentowane sytuacje są dla czytelnika na tyle zrozumiałe, że na ich przykładzie potrafi wywnioskować, jakich sytuacji i zachowań społecznych należy unikać. Sposób odsłony zawartego w treści opowiadania problemu wiąże autorka najczęściej z elementami kompozycyjnymi opowiadań — ze wstępem i z zakończeniem. Te kłamrowe komponenty Zimnowodzka wyzyskuje, by ukazać dwubiegunowość zachowań/postępowań bohaterów, które dają możliwość zmiany wywołanej określonym zdarzeniem/okolicznością. Dzięki temu zamysłowi kreacyjnemu mały odbiorca uczy się wnioskowania, analizy i syntezy, oraz rozpoznawania przyczynowo-skutkowych determinantów modyfikacji ludzkich zachowań<sup>14</sup>. Taki mechanizm dostarcza dziecku wiedzy na temat konsekwencji, jaką ponosi się za niewłaściwe zachowanie/postępowanie. Owa tendencja uwidacznia się w większości utworów. W opowiadaniu *Kłamczusiaki* autorka opisuje sytuację, w której nieuczciwy bohater sfingował występy żony, chcąc, by uznano ją za światowej klasy sopranistkę. Gdy prawda wyszła na jaw, nieuczciwi bohaterowie zostali pouczeni przez tajemniczą, fantastyczną postać:

*Gdy Kłamczusiaki zostały całkiem same, nagle z budynku Muzeum „Ząb Czasu” wylonila się mglista, biała postać i przemówiła: — Jestem duchem, niegdyś Kłamczuchem! Przychodzę z zaświatów, by was ostrzec: kłamstwo ma krótkie nogi! Od dzisiaj, ilekroć skłamiacie, wasze nogi staną się krótsze. Strzeżcie się! — to powiedziawszy, zjawa zniknęła. Od tamtej pory, gdy Kłamczusiaki kłamały lub choćby ubarwiały rzeczywistość, za każdym razem stawały się coraz niższe. Przepowiednia się sprawdzała, przstraszyły się więc nie na żarty, że nogi całkiem im znikną! Postanowiły nauczyć się mówić prawdę, choć było to dla nich ogromnym wyzwaniem. [...] Następnie wprowadziły w swoje życie zmiany, które miały im ułatwić wytrwanie w prawdomówności [...]. W ten sposób rodzina Kłamczusiaków przestała*

<sup>14</sup> Mały odbiorca otrzymuje też czytelne wskazówki, jak radzić sobie w konkretnej sytuacji: *Nagle stało się coś dziwnego. Śmiech doktora stał się zaraźliwy i sprawił, że grymas z twarzy Dąsaczynki powoli zniknął. [...] Śmiali się oboje aż do łez. Po kilku minutach śmiechowej terapii Dąsaczynka była już uleczona ze swojej przypadłości i uśmiechnięta odprowadziła doktora do drzwi. Lekarz Śmiechajło wyjaśnił zaniepokojonym rodzicom Dąsaczynki, że zdiagnozował dolegliwość zwaną Gąsawką, i wręczył im kartkę z zaleceniami, na wypadek gdyby w przyszłości pojawiły się podobne objawy. [...] Nikt tego głośno nie powiedział, ale rada wesołego medyka była świetnym lekarstwem nie tylko dla małej Dąsaczynki. Korzystali z niej wszyscy Dąsacze, gdy tylko któryś z nich dostawał gąsawki (Dąs.).*

*klamać. Wkrótce w miasteczku zaczęto nazywać ich **Prawdomównisiami**. I tak już zostało!*

Kłam.

Niejednokrotnie Agnieszka Zimnowodzka, odwołując się do naturalnej ciekawości poznawczej dziecka, zamieszcza na początku opowiadań *quasi-zapowiedź*, tekst intrygujący małego odbiorcę. Strategia ta ujawnia się w *Bałaganiakach*, gdzie po charakterystyce bohaterów autorka zawarła następującą wypowiedź: *Pewnego dnia coś się jednak zmieniło. Bałaganiaki wstały rano i nie mogły uwierzyć własnym oczom. [...] — Jaki straszny porządek!* Z dalszej części narracji wynika, że zaniepokojona rodzina wezwwała Detektywa Drzemaję z biura detektywistycznego Niedźwiedzia Przysługa, by ten zbadał podejrzaną sprawę porządku. Wynajęty detektyw (wskutek notorycznego zasypiania na służbie) nie potrafił wytropić sprawcy wydarzeń, dlatego też zaangażowano Bezsensisia, kolejnego detektywa. Ten szybko ustalił, że bałagan potajemnie usuwa nocą jeden z Bałaganisiów, który zaprzyjaźnił się z małym Porządniem:

*Postanowił działać nocą, gdyż obawiał się, że nie wszystkim domownikom spodoba się ten pomysł. [...] Po jakimś czasie Bałaganiaki przyzwyczyły się do porządku. Wszyscy członkowie rodziny coraz chętniej włączali się w sprzątanie.*

Bałag.

Podobny zabieg ukrytego dydaktyzmu towarzyszy opisowi sytuacji w opowiadaniu *Wstydziołki*. W utworze tym mali odbiorcy dowiadują się, że główni bohaterowie nie zawsze byli wstydlivi, np.: *Ale nie zawsze tak było. Kiedyś Wstydziołki nie odczuwały wstydu i były Bezwstydnisiami. Zdarzyło się jednak coś, co odmieniło ich charakter.* Chcąc zaspokoić ciekawość poznawczą małego odbiorcy, a zarazem wpłynąć na jego światopogląd odwołujący się do wartości moralnych, autorka opisuje tę metamorfozę w sposób metaforyczno-aluzyjny, wyzyskując wieloznaczność frazeologiczną, by ujawnić/skonkretyzować/uszczegółowić przyczynę zachowania jej bohaterów. Z opisu wydarzeń wynika, że wynalazca Pan Zarozumiałko w podziemiach starego wiatraka tworzył tajemnicze mikstury. Ową tajemnicę odkryły ciekawskie Bezwstydnisie, które wykorzystując sprzyjającą sytuację, zawłaszczyły sobie jedną z magicznych mikstur. Po jej spożyciu

*stało się coś dziwnego. Bezwstydnisie zaczęły się wstydzić. [...] Okazało się, że Pan Zarozumiałko w tajnym laboratorium produkował emocje. Małe Bezwstydnisie wykradły zestaw wstydlivosti: słoik ze wstydem oraz*

*buteleczkę z pąsem. Cała rodzina najadła się wstydu i od tej pory Bez-wstydnisie stały się Wstydziołkami.*

Bezw.

Zawarta w utworze koncepcja miała sprawić, by odbiorca odczytał zachowanie fikcyjnych postaci jako przestrożę (że nie warto być wścibskim i bez zgody innych nie wolno przywłaszczać sobie ich własności). W innym opowiadaniu (Śmiech.), wyzyskując elementy tajemniczości, opisano sytuację rabunku uśmiechów z twarzy głównych bohaterów. Rozwiązanie zagadki nie było zbyt trudne. Z fabuły mały odbiorca odczytuje, że Pan Zadzroszczak (który przyznał się do popełnionego czynu) pozazdrościł sąsiadom uśmiechu i postanowił stać się jego właścicielem, bezprawnie go zgrabiając. I, jak podkreśla w wartościującym komentarzu autorskim Zimnowodzka, natury nie da się oszukać:

*Okazało się jednak, że uśmiechy Śmiechołków wyglądały naturalnie i pięknie tylko na ich twarzach. U Zadzroszczaków wyglądały po prostu sztucznie, jakby były doczepione na siłę.*

Śmiech.

Znamienne dla twórczości autorki jest również to, że wykreowani przez nią bohaterowie opowiadań, choć bywają poszkodowani w opisywanej sytuacji, dają szansę tym, którzy ich zawiedli bądź knuli przeciw nim spisek:

*Tata Śmiechołek wpadł na fantastyczny pomysł. Aby pomóc Zadzroszczakom nauczyć się naturalnego uśmiechu, postanowił, że najmłodszy Śmiechołek w ramach zadośćuczynienia za swoje złe zachowanie będzie przychodził raz w tygodniu i dawał Zadzroszczakom lekcję uśmiechania się. A Zadziwiak już obmyślał swój plan zaskoczenia kuzynów na następnym rok. Ale to już zupełnie inna historia...*

Śmiech.

Zaprezentowany przykład negowanego zachowania pokazuje moc wartości przebaczenia, prezentuje umiejętność opanowania mądrej sztuki dawania szansy innym, a także wiary w dobro, w drugiego człowieka.

Sposoby kreowania świata przedstawionego w opowiadaniach Zimnowodzkiej odbiegają od jednego konkretnego schematu. Raz mamy do czynienia z wątkiem detektywistycznym, zapraszającym odbiorcę do rozwiązywania zagadki, innym razem — z wątkami magicznymi, imaginacją lub zaproszeniem do świata przygody, w którym odnajduje się abstrakcyjne rzeczy. Przykładowo, w utworze *Zdziwionki* tytułowa rodzina wybrała się na wycieczkę za miasto. Sprawcą i pośrednim inicjatorem wyjazdu był kuzyn rodziny, który nadał do krewnych list następującej treści:

*Kochani! Zapraszam Was na wspólną wyprawę w poszukiwaniu gruszek na wierzbie, które podobno pojawiły się w mojej okolicy. Przybywajcie czym prędzej! Wasz kuzyn — Zdziwiak.*

Zdziw.

W rzeczywistości wyprawa do wierzbowego kraju okazała się sfingowanym pomysłem krewnego. Kuzyn chcąc, aby rodzinna wycieczka stała się prawdziwą wyprawą i nieocenioną przygodą, umocował gruszki na wierzbie, by zadziwić krewnych. Owoce spadły, gdy silnie zawiął wiatr. Nietuzinkowe działania kuzyna Zdziwiaka (czego dowodzą słowa jednego z bohaterów), miały cykliczny charakter ([...] *w zeszłym roku obiecałeś nam złote góry, a okazało się, że wpuściłeś nas w maliny*). Podejmowany w *Zdziwionkach* problem daje małemu odbiorcy możliwość dwojakiej interpretacji zachowań kuzyna. Po pierwsze, należy być ostrożnym, jeśli ktoś obiecuje nam niewiarygodne rzeczy; po drugie, świat składa się z ludzi, którzy chcą nas sprowokować do działania i myślenia. Dzięki obecności inspirujących nas ludzi mamy okazję zachwycać się czymś, na co nie zwrócilibyśmy uwagi na co dzień:

*Małe Zdziwionki przetrząsały gaj, przyglądając się każdemu drzewu, każdej gałązce. Czasem wytrzeszczały oczy, zdumione, jak niezwykle rzeczy można dostrzec przy okazji szukania gruszek. Tyle ciekawych robaczek, zwierzątek i ptaszków można było podejrzeć, że co chwila uchylały szczęki ze zdziwienia i wydawały różne okrzyki; przez kolejne dni wszyscy wspominali tę nadzwyczajną wyprawę, która okazała się nie tylko zdumiewająca, lecz także zabawna.*

Zdziw.

Elementy baśniowe mały czytelnik może odnaleźć w opowiadaniu *Pytajnisie*, w którego fabułę autorka wpisała fantastyczne elementy ujawniające się w symbolicznym pojawieniu się uosobionego białego kruka:

*Po chwili jednak stało się coś niewiarygodnego. BIAŁY KRUK<sup>15</sup> już miał dotknąć nurtu rzeki, gdy nagle rozwinął skrzydła i wzbił się w powietrze. Zatoczył w górze koło i zaczął lecieć w kierunku Szantażownisia, jakby miał zamiar go zaatakować [...]. Biały kruk, nastraszywszy go, wylądował w rękach Profesora Irytajły, gdzie znów stał się tylko księgą.*

Pyt.

Za znamienne dla warsztatu twórczego Zimowodzkiej można również uznać to, że dostarcza ona czytelnikowi wiedzy na temat abstrakcyjnych przedmiotów

<sup>15</sup> Zachowano graficzny zapis nazwy.



oraz wyimaginowanych prawideł, które mogą być przyczyną problemów bohatera bądź też powodem rodzących się konfliktów z otoczeniem. Na kartach swoich opowiadań autorka opisała (obrazy te dopełniają zabawne ilustracje) nie tylko rodzaje bałaganów (bałagany I—V stopnia: *Bałaganiaki*<sup>16</sup>), stopnie nadąsania: *Dąsacze*<sup>17</sup>, ale podała również (w opowiadaniu *Kłamczusiaki*) twórczy sposób promocji czterech produktów<sup>18</sup>. Owe zabiegi kreacyjne wzbogają se-

<sup>16</sup> Por. *Bałagan I stopnia. Prawie porządek. Występuje niezwykle rzadko. Pojawia się na krótko po generalnym sprzątnięciu. Można mu przypisać kilka krzywo ułożonych rzeczy; Bałagan II stopnia. Artystyczny nieład. Tu i ówdzie leżą porozrzucane ubrania, gdzieśgdzie zdarzy się jakiś porozrzucany papierek, brudny talerz lub stary ogryzek; Bałagan III stopnia. Rozgardiasz. Początek chaosu. Rzeczy regularnie nie są odkładane na swoje miejsce. Na podłodze powstają wszelkiego rodzaju kupki, stopy i sterty; Bałagan IV stopnia. Galimatias. Można nazwać go codziennością Bałaganiaków, stanem, w którym czują się najlepiej. Nic nie jest na swoim miejscu, dzięki czemu łatwo można znaleźć potrzebne rzeczy — zawsze są pod ręką. Przykład: książki na środku pokoju, spodnie i bluzki na krzesłach, skarpetki na lampie czy skrawki papieru pod biurkiem. Wszystko może się przydać, więc niczego się nie wyrzuca; Bałagan V stopnia. Groch z kapustą. Zaczynają się problemy. Następują trudności z lokalizacją potrzebnych przedmiotów. Otwarcie szafy grozi lawiną, a z szuflady biurka coraz intensywniej docierają nieprzyjemne zapachy spleśniałych resztek jedzenia; Szczyt bałaganu. Pomieszanie z poplątaniem. Nikt nie może niczego znaleźć, wszędzie piętrzą się sterty pozostawionych rzeczy. Po domu można poruszać się tylko wyznaczonymi wąskimi ścieżkami. Zejście ze szlaku grozi poślizgnięciem na skórcie od banana, nadeptaniem na stary ogryzek lub pozostawioną pineskę. W niektórych przypadkach można nawet wejść w kałużę lub wpaść w pajęczą sieć (Bałag.).*

Podane stopnie bałaganu umożliwiają małym odbiorcom określenie stanu porządku, jaki utrzymują w swoim otoczeniu.

<sup>17</sup> Pewnego razu Tata Dąsacz miał bardzo zły dzień. Wstał lewą nogą i już od świtu był naburmuszony [...]. Każdemu miał coś do zarzucenia [...]. Po wyglądzie wąsów zawsze można było poznać, jak bardzo Tata Dąsacz był naburmuszony. Stopnie nadąsania: nadąsanie I stopnia: stan zupełnie normalny, typowy dla każdego poranka po przebudzeniu; nadąsanie II stopnia: pojawia się rano przy pierwszej lepszej okazji; nadąsanie III stopnia: spotykane, gdy już kilka rzeczy jest nie po myśli Dąsacza; nadąsanie IV stopnia: graniczące z naburmuszeniem, pojawia się przy większych przeciwnościach; nadąsanie V stopnia: charakterystyczne dla stanu dużego naburmuszenia, gdy powstrzymywanie fukania objawia się skrętem wąsów w harmonijkę; nadąsanie VI stopnia: czyli gorzej być nie może! Nie zbliżać się! I nie odzywać! Grozi wybuchem (Dąs.).

<sup>18</sup> Tatusz Kłamczusiak wiedział, co mówi. Był przecież najlepszym pracownikiem agencji reklamowej „Strzał w Dziesiątkę”, autorem wielu kampanii nakłaniających do zakupu różnego rodzaju produktów. Dzięki jego fantazji niejedna firma kilkakrotnie zwiększyła swoją sprzedaż. Kłamczusiak uwielbiał tę pracę! Mógł w niej popożgować swoim naturalnym skłonnościami do ubarwiania rzeczywistości. I tak, w swoich kampaniach reklamowych zwykły długopis przedstawiał jako filuterny bohazer z automatycznym wykrywaczem błędów ortograficznych. Numer 1 w Humorkach! Czapkę uszatkę reklamował jako ochraniacz uszu z funkcją podtrzymywania rozumu, opatentowany przez wysokiej klasy specjalistów z gorącej Afryki. Książkę dla dzieci prezentował jako fantastyczny poczytnik dziecięcy o właściwościach rozśmieszających, wypróbowany przez najtustszych w okolicy pożeraczy książek. Krzesło promował jako nowoczesny podstawczak pod pupę, skutecznie uniemożliwiający ruchy huśtająco-wiercące, zaprojektowany przez najlepszych fachowców z amazońskiej puszczy (chętnie kupowany przez rodziców dzieci ze skłonnością do bujania się na krzesle) (Kłam.).

mantycznie opowiadania, rozwijają wyobraźnię dziecięcą, są zgodne z naturalnymi/rozwojowymi oczekiwaniami dzieci.

## Opis fikcyjnych miejsc

Wspólnym elementem cyklu opowiadań są sposoby prezentacji miejsc, w których rozgrywają się zdarzenia. Charakteryzuje je schemat: informacja na temat nieokreśloności położenia miasteczka Humorki (narracyjny dystans czasowy imitujący baśniową czasoprzestrzeń) + nazwa ulicy, na której znajduje się dom bohaterów + nazwa rodziny, której losy są przedmiotem opisu. Taką prezentację mały odbiorca odnosi do zamieszczonej na początku każdego z opowiadań mapki, dzięki której może śledzić miejsca wydarzeń, konkretyzować je i wiązać z biorącymi w nich udział bohaterami:

*Gdzieś daleko stąd, w miejscu, które trudno znaleźć na mapie, znajdowało się miasteczko o wdzięcznej nazwie Humorki<sup>19</sup>. Tuż przy jego północnej granicy, w domu przy ulicy Ostatniego Dzwonka 1, mieszkała rodzina Wstydziółków.*

Wstydz.

*Gdzieś daleko stąd [...]. Na jego południowym krańcu, przy ulicy Białej Gorączki 9, mieszkała rodzina Wścibionków.*

Wścib.

*Gdzieś daleko stąd [...]. W samym centrum, przy ulicy Pozjadanych Rozumów, mieszkała rodzina Przechwałaków.*

Przech.

*Gdzieś daleko stąd [...]. W domu z przezroczystym dachem, przy ulicy Zapuszczonego Żurawia 14, mieszkała rodzina Pytajnisiów.*

Pyt.

*Gdzieś daleko stąd [...]. Nad brzegiem rzeki NIC, która snuła się leniwie przez sam jego środek, w jednej z najdziwniejszych kamienic, jakie świat widział, mieszkała rodzina Zdziwionków.*

Zdziw.

---

Tego typu teksty skomponowane w humorystyczny sposób umożliwiają dzieciom deszyfrację perswazyjnych mechanizmów stosowanych przez twórców reklam.

<sup>19</sup> W dalszej części tekstu, cytując opis miejsca zamieszkania i charakterystyki bohaterów, posłużono się skrótem *Gdzieś daleko stąd [...]*, by uniknąć zbędnych powtórzeń.

*Gdzieś daleko stąd [...]. Nieopodal jego południowej bramy, przy ulicy Krótkiej Drzemki 11, mieszkała rodzina Leniwczaków.*

Len.

*Gdzieś daleko stąd [...]. W pobliżu jego zachodnich murów, przy rondzie Przeciągniętej Struny 6, mieszkała rodzina Kłamczusiaków.*

Kłam.

*Gdzieś daleko stąd [...]. W jego wschodniej części, przy ulicy Utartego Nosa 12, mieszkała rodzina Dąsaczy.*

Dąs.

*Gdzieś daleko stąd [...]. W samym jego centrum, przy placu Złotego Środka, mieszkała rodzina Śmiechołków.*

Śmiech.

*Gdzieś daleko stąd [...]. W jego południowo-zachodniej części, u zbiegu ulic Mocnych Wrażen i Przebranej Miarki, mieszkała rodzina Bałaganiaków.*

Bałag.

## Nazwy własne jako edukacyjny nośnik wartości

Immanentną funkcję tekstową można przypisać wprowadzonym do opowiadań nazwom osobowym i nazwom własnym, za pomocą których autorka identyfikuje bohaterów, eksponuje ich cechy, ocenia postępowanie (wartościuje), lokalizuje (uszczegóławia) przywoływane miejsca akcji. Z jedenastu opowiadań wynotowano ponad sto nazw własnych. Wśród nich dominowały różnego typu antroponimy (również zbiorowe — familiarne), urbonimy (zwłaszcza nazwy ulic) i chrematonimy, które można dodatkowo klasyfikować, biorąc pod uwagę ich kategoriałno-funkcyjne zróżnicowanie. Ze względu na fakt, że ich bogactwo oraz znaczenia tekstowe wymagają odrębnego opisu, w artykule wzmiankuje się o ich roli w odniesieniu do wartości edukacyjnych<sup>20</sup>. Dzięki wykreowanym przez autorkę nazwom (a zwłaszcza nazwom nieautentycznym, wymyślonym przez autora, niemającym swych odpowiedników w słownikach) dziecięcy odbiorca ma możliwość wyobrazić sobie bohatera (zwłaszcza że struktura i semantyka nazw są na tyle czytelne, że klasyfikują się one do tzw. nazw mówiących, a tym samym oceniających/wartościujących), że dziecko właściwie

<sup>20</sup> Zob. M. Czaplicka-Jedlikowska: *Edukacyjne aspekty nazw własnych w literaturze dla dzieci*. Bydgoszcz 2007.

zinterpretuje (odczyta) charakterystyczne dla postaci cechy, skonkretyzowane dodatkowo w kontekstach sytuacyjnych. Z kolei kontekstualnie wpisane w treści opowiadań urbanonimy (i ich rodzaje) umożliwiły autorce pełną (precyzyjną) lokalizację rozgrywających się wydarzeń, a mały odbiorca może powiązać miejsca akcji z wydarzeniami i bohaterami.

## Antroponimy

Spośród antroponimów, które utworzono w celu nazwania drugorzędnych bohaterów opowiadań, wynotowano wiele interesujących struktur nazewnictwa, które ich identyfikują. Najczęściej nazwy te postawały od czasowników: *Babcia Wścibionkowa*, *Bezwstydnisiowa Mama*, *Pan Krytykajło*, *Łakomczak*, *Pan Zarozumiałko*, *Pan Zazdroszczak*, *Zadziwniak*; por. też nazwy zbiorowe: *Bałaganiaki*, *Dąsacze*, *Kłamczusiaki*, *Leniwczaki*, *Przechwalaki*, *Pytajnisie*, *Śmiecholki*, *Wścibionki*, *Wstydziołki*, *Zdziwionki*, *Złośliwczaki*.

W opowiadaniu *Wścibionki* pojawiły się postaci, dla których charakterystyki użyto nazw „mówiących” typu: *Pani Kaprysiakowa*, restaurator *Teodor Niedojadek*, reedukator *Turkuć Podjadek*, reporter *Teofil Pasibrzuch*, dziennikarz *Tęgomir Siekierka*. Większość z nich charakteryzuje wygląd bohatera: motywacją ich nadania była tężyzna fizyczna, natomiast motywacją ich powstania były również przyzwyczajenia/nawyki. Interesującą nazwą jest zoonim *Bajzel*, za pomocą którego nazwano psa *Bałaganiaków*, np.:

*Pies Bajzel uwielbiał swoich właścicieli. Za każdym razem, gdy tarzał się w stercie rzeczy pozostawionych na środku pokoju, czuł, że jest w swoim żywiole.*

Bałag.

Wykreowana nazwa, w której strukturę wpisano leksem wywodzący się z leksyki potocznej (por. *bajzel*<sup>21</sup>), aluzyjnie odwołująca się do charakteru głównych bohaterów opowiadania, poświadcza tendencje autorki do prowadzenia onimicznej (nazewnictwa) gry z małym odbiorcą tekstu. Ową tendencję do prowadzenia gry z odbiorcą w obrębie stosowanego nazewnictwa poświadczają też kolejne przykłady. W *Bałaganiakach* autorka intencjonalnie wprowadziła epizodyczne postaci, by ich obecność powiązać kontekstualnie z rozwijaną fabułą. Jedną z postaci pobocznych jest Pani Porządniowa, która odwiedziła Bałaga-

<sup>21</sup> W znaczeniu słownikowym *bajzel* to ‘nieporządek, bałagan’. Zob. *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj. Warszawa 1996, s. 38.

niaki, by ich pouczyć, że warto dbać o ład i porządek (nazwa ta została zbudowana na zasadzie semantycznego przeciwieństwa: *Bałaganiaki* < *Porządnisio-wa*, *Porządnisie*); w opowiadaniu tym pojawiła się również nazwa *Dyscypliniak* (czyli ‘ten, który dyscyplinuje’; nazwa aluzyjna do nazwy *Bałaganiaki*, którym pojęcie „dyscyplina” było obce)<sup>22</sup>. W opowiadaniu *Przechwalaki* pojawiły się kolejne twory antroponimiczne Zimnowodzkiej, odnoszące się do braku zdolności artystycznych i braku opanowania przypisywanych sobie umiejętności, np. kompozytor *Melancholniś* oraz pianista *Rzępolniś* (u którego córki Przechwalaka brały lekcje gry na instrumencie i lekcje śpiewu). Na podobnej zasadzie skonstruowano nazwę osobową *Profesor Wyjec*, charakteryzującą bohatera powieści *Kłameczusiaki*.

Kolejne nazwy mówiące, odnoszące do cech bohaterów, zapisane w postaci antroponimów identyfikujących określone postaci, odnaleźć można w opowiadaniu *Dąsacze*. W utworze tym pojawia się postać *Pana Pretenski* oraz doktora *Pana Śmiechajły*. Obaj bohaterowie w dialogowej wypowiedzi ujawniają motywację powstania identyfikujących ich nazw (*Otóż, chciałem Pana zawiadomić, że Pańska córka strzela z okna fochami w przechodniów!*), który w następujący sposób dokonuje swej autocharakterystyki: *Taką mam naturę, że ciągle mi wesoło. Nie bez powodu nazywam się Śmiechajło*. W opowiadaniu *Kłameczusiaki* odnotowano obecność innych antroponimów, dzięki którym mały odbiorca zdobywa wiedzę na temat cech charakterystycznych tych postaci, np. *Pan Krytykajło* czy *Podejrzliwisie*. Owe nazwy osobowe intencjonalnie wpisane w kontekst opowiadania pełnią w tekście oprócz prymarnej funkcji identyfikacyjnej jeszcze inne sekundarne funkcje: semantyczną, ekspresywną, dydaktyczno-wychowawczą, aluzyjną, wartościującą, humorystyczną; często też funkcje te w odpowiednio spreparowanym kontekście nakładają się na siebie.

W twórczości Zimnowodzkiej równie bogata semantycznie i klasyfikacyjnie okazuje się sfera nazewnicza odnoszona do chrematonimii użytkowej (nazwy obiektów usługowo-handlowych i nazwy lokali gastronomicznych) oraz ideacyjnej (tytuły wytworów/tekstów kultury)<sup>23</sup>. Nazwy te, pełniąc w tekście funkcję dydaktyczną, aluzyjną, ludyczną i humorystyczną, uatrakcyjniają małemu czytelnikowi odbiór utworu: „*Powyżej Uszu*” — *Szkoła Przetrawiania dla Aktywnych, szkoła Skrzydła u Ramion* (Przechw.), programy telewizyjne: *Podniebne Gęby* (frazeologizm *niebo w gębie* i przypisane mu konotacje wartościujące), *Jak nie kijem go, to pałką* czy *Wiadomości Wędkarskie*; tygodnik *Płociuchy do Poduchy*; gospoda *Niebo w Gębie*; piekarnia *Świeże Buleczki*<sup>24</sup>; nazwa chórk

<sup>22</sup> Wśród antroponimów można wskazać też inne nazwy opozycyjne, por. *Dąsacze/Dąsaczynka* — *Śmiecholki/Śmiechajło*, *Bałaganiaki* — *Porządnisie*.

<sup>23</sup> Zob. A. Gałkowski: *Chrematonimy w funkcji kulturowo-użytkowej*. Łódź 2011, s. 61—129.

<sup>24</sup> Nazwy wynotowano z opowiadania *Wścibionki*.

*Głosiki jak z Fabryki*<sup>25</sup>. Wykreowane przez Zimnowodzką nazwy świadczą nie tylko o jej pomysłowości, ale utwierdzają też w przekonaniu, że jest ona w pełni świadoma roli i funkcji nazewnictwa wpisanego w przestrzeń literackiej narracji. Wymyślone (w większości będące nazwami nieautentycznymi utworzonymi przez Zimnowodzką) nazewnictwo dopełnia obraz warsztatu pisarskiego autorki, w którym na uwagę zasługują takie następujące komponenty: sposób kreacji bohatera oraz świata przedstawionego, realizowane w obrębie opowiadań wątki i treści, podejmowane ważne problemy, służące edukacji małego czytelnika oraz oswojeniu go z rzeczywistością komunikacyjną i językową charakterystyczną dla świata, w którym żyje, a imitowaną w lekturze.

## Wnioski

Wybrana do analizy twórczość Agnieszki Zimnowodzkiej reprezentowana przez cykl jedenastu opowiadań dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym obliguje do sformułowania kilku wniosków:

1. Do czytelniczych wyznaczników popularności literatury Agnieszki Zimnowodzkiej niewątpliwie można zaliczyć podjętą przez autorkę formę prowadzenia narracji, a w jej obrębie: sposób kreowania bohatera dziecięcego (łącznie z jego nazewnictwem), wartką akcją, prostotę przekazu (choć niejednokrotnie wpisaną w znaczenia symboliczne) oraz odpowiednio spreparowaną i dobraną tematykę utworów, dostosowaną do umiejętności percepcyjnych dziecka, zgodną z jego światem wyobrażeń i wartości. Widoczna jest w niej również spójność między szatą graficzną książki (ilustracje, mapy) i zawartymi w niej treściami.
2. Fabuła opowiadań oraz wzory postaci literackich zawierają czytelne dla dziecka typy wartości (witalne, moralne, poznawcze i estetyczne) służące kontekstowej realizacji twórczych założeń autorki.
3. Opowiadania Agnieszki Zimnowodzkiej dostarczają małemu odbiorcy doświadczeń życiowych: zarówno umiejętności uporządkowania tych nabytych, jak i planowania, a następnie organizacji poznanych prawideł w rzeczywistości społecznej. Dzięki walorom edukacyjnym opowiadań opisujących perypetie nietuzinkowych bohaterów umożliwia się dziecku zrozumienie efektów, jakie wynikają z określonych zachowań i postaw, ułatwiając mu wyciąganie wniosków dotyczących konkretnych wartości przypisanych fikcyjnym postaciom.

---

<sup>25</sup> Owe nazwy zawarto w opowiadaniu *Klamczusiaki*.

4. Literatura proponowana przez Zimnowodzka poświadcza tendencję do zacierania granic między literaturą kierowaną do dziecka a tą tworzoną „dla dorosłych”<sup>26</sup>, dostarczając stałych bodźców do analizowania siebie.
5. Zastosowanie strukturalnych zasad rządzących dziecięcą logiką i warstwą językową dostosowaną do sposobu bycia, stylu i komunikacji codziennej dziecka umożliwiło autorce naturalne (spontaniczne) nawiązanie kontaktu z małym odbiorcą, któremu pisząca proponuje opowieści nie tylko z dużym wycuciem jego wyobraźni i humoru, ale również stworzone przy użyciu wyszukanych środków językowych, wśród których dominują rozmaite formy gier i zabaw lingwistycznych (również w warstwie nazewniczej), odwołujących się do frazeologii i kształtujących umiejętności językowe oraz gust estetyczny młodych czytelników.
6. Opowiadania Agnieszki Zimnowodzkiej można uznać za atrakcyjny poznawczo materiał dydaktyczny służący realizacji treści zapisanych w podstawach programowych edukacji przedszkolnej oraz zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Dzięki tym tekstom można zadbać o pozytywne relacje w grupie, wdrażać wartości, oswajać z funkcjonowaniem określonych zasad i norm społecznych, uczyć empatii, optymizmu, wiary w moc dobra, dystansu do siebie i świata.

## Bibliografia

### Literatura podmiotowa

- Zimnowodzka A.: *Balaganiaki*. Łódź 2016.  
Zimnowodzka A.: *Dąsacze*. Łódź 2016.  
Zimnowodzka A.: *Kłamczusiaki*. Łódź 2016.  
Zimnowodzka A.: *Leniwczaki*. Łódź 2016.  
Zimnowodzka A.: *Przechwalaki*. Łódź 2016.  
Zimnowodzka A.: *Pytajnisie*. Łódź 2016.  
Zimnowodzka A.: *Śmiecholki*. Łódź 2016.  
Zimnowodzka A.: *Wścibionki*. Łódź 2016.  
Zimnowodzka A.: *Wstydziołki*. Łódź 2016.

---

<sup>26</sup> Zob. S. Beckett: *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York 1999; Å.M. Ommundsen: *Who Are These Picturebooks for? Controversial Picturebooks and the Question of Audience*. In: *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Ed. J. Evans. London—New York 2015, s. 71—94. Por. K. Zabawa: „Teatr” obrazów i słów — sztuka lektury książek obrazkowych (na przykładzie wybranych utworów Iwony Chmielewskiej). W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. Pilch, M. Rusek. Kraków 2015, s. 113—130.

Zimnowodzka A.: *Zdziwionki*. Łódź 2016.  
 Zimnowodzka A.: *Złośliwczaki*. Łódź 2016.

## Literatura przedmiotowa

- Beckett S.: *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York 1999.
- Bettelheim B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. Warszawa 1996.
- Boniecka B.: *Widzenie świata i jego prawidłowości. Dziecięca logika i prawda*. W: *Składnia. Stylistyka. Struktura tekstu*. Red. M. Krauz, K. Ożóg. Rzeszów 2002.
- Czaplicka-Jedlikowska M.: *Edukacyjne aspekty nazw własnych w literaturze dla dzieci*. Bydgoszcz 2007.
- Domaciuk-Czarny I.: *Nazwy własne w przestrzeni literackiej i wizualnej typu fantasy*. Lublin 2015.
- Gałkowski A.: *Chrematonimy w funkcji kulturowo-użytkowej*. Łódź 2011.
- Mystkowska H.: *Książka w wychowaniu przedszkolnym*. Warszawa 1965.
- Ommundsen Å.M.: *Who Are These Picturebooks for? Controversial Picturebooks and the Question of Audience*. In: *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Ed. J. Evans. London—New York 2015.
- Radlińska H.: *Książka wśród ludzi*. Warszawa 1961.
- Rosner K.: *O funkcji poznawczej dzieła literackiego*. Wrocław 1970.
- Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj. Warszawa 1996.
- Zabawa K.: *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*. Kraków 2017.
- Zabawa K.: *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Kraków 2013.
- Zabawa K.: „Teatr” obrazów i słów — sztuka lektury książek obrazkowych (na przykładzie wybranych utworów Iwony Chmielewskiej). W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. Pilch, M. Rusek. Kraków 2015.
- Zabawa K.: *Współczesna literatura dziecięca — propozycje*. „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3.
- Zabawa K.: *Współczesna literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej — rzeczywistość i perspektywy*. W: *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Red. B. Surma. Kraków 2012.

## Skróty tytułów

Bałag. — *Bałaganiaki*  
 Bezw. — *Bezwstydnisie*  
 Dąs. — *Dąsacze*  
 Kłam. — *Kłameczusiaki*  
 Len. — *Leniwczaki*  
 Przech. — *Przechwalaki*

Pyt. — *Pytajnisie*  
 Śmiech. — *Śmiecholki*  
 Wstydz. — *Wstydziołki*  
 Wści. — *Wścibionki*  
 Zdziw. — *Zdziwionki*






# EDUKACJA JĘZYKOWA





WIOLETTA WILCZEK

 0000-0001-9327-1237

Uniwersytet Śląski w Katowicach

# Socjolekty w edukacji szkolnej (propozycja dydaktyczna na przykładzie języka miłośników motoryzacji)

Sociolects in school education  
(didactic proposal  
on the example of the language of automotive enthusiasts)

**Summary:** The article concerns the issue of community languages, i.e. sociolects. The text is a didactic proposal for Polish language lessons, especially for the seventh and eighth grades of the second educational stage. In addition to the characteristics of the issue, the author presents sets of tasks (of varying degrees of difficulty), in which she uses analytical material concerning the automotive sociolect. In the language of automotive enthusiasts, the lexical field which reflects technical changes and the development of society is growing.

**Keywords:** sociolect, the language of automotive enthusiasts, Polish language lesson, community language varieties

## Wprowadzenie

Ze zróżnicowaniem polszczyzny uczniów styka się od najmłodszych lat zarówno w kontekście edukacyjnym, jak i w codziennym życiu. Świadomość niejednorodności używanego języka w różnych okolicznościach komunikacyjnych powinna być w edukacji polonistycznej wzmacniana i kształtowana. Ważnym jej aspektem jest dostosowanie języka do konkretnej sytuacji komunikacyjnej, co bezsprzecznie wpływa na skuteczność komunikacji.

W podstawie programowej przewidzianej dla drugiego etapu edukacyjnego czytamy w punkcie II.2.5, że uczeń „wyróżnia środowiskowe i regionalne odmiany języka”<sup>1</sup>. Moja propozycja dotyczy pewnej koncepcji przeprowadzenia w szkole podstawowej lekcji z zakresu socjolektów. Wątki teoretyczne zostały wzbogacone pytaniami praktycznymi, aktywizującymi ucznia w czasie zajęć, a także zbiorem ćwiczeń do wykorzystania w wersji przedstawionej lub zmodyfikowanej w trakcie lekcji. Zaprezentowany pomysł zajęć i proponowane zadania mogą być adresowane do końcowych klas drugiego etapu edukacyjnego (VII—VIII klasa). Stopień trudności zadań jest zróżnicowany (ćwiczenia zostały przedstawione w artykule zgodnie ze wzrastającą skalą trudności). Propozycja może stanowić samodzielną lekcję poświęconą socjolektom, może być również elementem cyklu lekcji (ze względu na konkretny materiał źródłowy — język miłośników motoryzacji<sup>2</sup>, alternatywnymi socjolektami mogą być socjolekty uczniowski/młodzieżowy). O swoistości socjolektu uczniowskiego i możliwości jego wykorzystania do kształtowania świadomości językowej uczniów pisała Jadwiga Kowalikowa:

Szkolny pejzaż komunikacyjny niewątpliwie ubarwia gwara uczniowska. Rozwijając się w założeniach jako rodzaj języka tajnego, pojawia się przede wszystkim w sytuacjach nieoficjalnych w ramach interakcji między

---

<sup>1</sup> Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla przedszkoli i szkół podstawowych z komentarzem*. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [data dostępu: 26.02.2019]. Przy okazji zastosowania przedstawionej propozycji na lekcji dodatkowo będą realizowane następujące punkty podstawy: „[...] posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny [...]” (II.2.2, Treści nauczania — wymagania szczegółowe, klasa IV—VI); „[...] dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi” (II.2.7, Treści nauczania — wymagania szczegółowe, klasa IV—VI); „[...] określa sytuację komunikacyjną i rozumie jej wpływ na kształt wypowiedzi” (II.3.3, Treści nauczania — wymagania szczegółowe, klasa IV—VI); „[...] korzysta ze słowników ogólnych języka polskiego, także specjalnych, oraz słownika terminów literackich” (IV.5, Treści nauczania — wymagania szczegółowe, klasa IV—VI); „[...] dostrzega zróżnicowanie słownictwa, w tym rozpoznaje słownictwo ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu [...]” (II.2.1, Treści nauczania — wymagania szczegółowe, klasa VII—VIII).

<sup>2</sup> Język miłośników motoryzacji, określane także jako socjolekt motoryzacyjny, stanowi społeczną odmianę języka. Niejednorodność terminologiczna powoduje multiplikację określeń stosowanych do poszczególnych odmian języka. Wątpliwości dotyczące terminu „język” w odniesieniu do uwarunkowanych społecznie wariantów języka przedstawia Anna Wileczek, stwierdzając, że choć „użycie terminu *język* bywa uzasadniane zwykle kryterium komunikacyjności [...], to wątpliwość budzi jednak, co podkreśla Aleksander Wilkoń [...], konotacja związana z ekspozycją znaczenia systemowości (język) i przestrzennego zamknięcia (gwara), do których większość wskazanych rejestrów nie aspiruje” (A. Wileczek: *Kod młodości. Młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych*. Warszawa 2018, s. 71). Mając świadomość ograniczeń terminologicznych, z powodów funkcjonalnych i stylistycznych będę w artykule wymiennie używać terminów: „język miłośników motoryzacji”, „socjolekt motoryzacyjny”.

młodzieżą. Dzięki swej wyrazistości w wyniku nacechowania ekspresją i humorem nie tylko pojawia się w sytuacji oficjalnej, np. na lekcji, lecz niekiedy przenika również do środowiska nauczycieli. [...] mogą one [dwie wymienione odmiany — W.W.] stanowić obiecujący przedmiot badań. Szczególnie upomina się o nie dynamiczna, zmieniająca się w swej warstwie leksykalnej, gwara uczniowska<sup>3</sup>.

Ten postulat znalazł odzwierciedlenie w obowiązującej podstawie programowej.

## Ćwiczenie wstępne

Sytuację motywacyjno-problemową lekcji mogłoby stanowić przedstawienie uczniom kilku krótkich fragmentów tekstów realizujących pewną socjolektałą odmianę języka — np. języka miłośników psów, graczy komputerowych. Zespół uczniowski można podzielić na grupy, z których każda otrzyma jeden przykład. Zadaniem uczniów byłoby przeczytanie i przeanalizowanie tekstów. Powinni wtedy zauważyć różnice językowe między próbkami — wskazać wyrazy, które dotyczą określonego pola tematycznego, i nazwać grupę osób, która się takim słownictwem posługuje. Celem zadania staje się ćwiczenie umiejętności rozpoznawania i charakterystyki danej odmiany języka środowiskowego.

Oto przykładowe teksty do wykorzystania (fragmenty rozmów z forów internetowych<sup>4</sup>):

### 1. Socjolekt graczy komputerowych.

— *Ale był jeden poważny problem... Już w becie co 3,4 mecz był gość z aimbotem. Także jeśli już na becie są cheaty, to nie wróże dobrej przyszłości tej grze.*

[...]

— *Najjaśniejszym punktem tej gry natomiast jest moim zdaniem świetny tryb War, w który naprawdę grało mi się przyjemnie, szkoda tylko, że, znając społeczność Coda, nikt nie będzie w niego grał po premierze, tylko w kółko w nudnego, powtarzalnego, i ciągle takiego samego TDM, więc*

<sup>3</sup> J. Kowalikowa: *Jak się mówi i pisze w szkole? Szkic do pejzażu dydaktycznego szkolnych odmian językowych*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. Synowiec. Współudział M. Kubarek. Katowice 2013, s. 20.

<sup>4</sup> Przykłady zostały przytoczone z zachowaniem oryginalnej pisowni, bez poprawy błędów literowych, interpunkcyjnych itd., co w większym stopniu równocześnie uwydatnia specyfikę komunikacji internetowej.

*kupno gry tylko dla tego trybu nie ma żadnego sensu 😏 . A nawet jeśli by był grany to pewnie zabawę zepsują szybko bugi, quickscoperzy, campery, cheaterzy, czy inni oszuści wykorzystujący glitche.*

[...]

— *Patrzac po reckach na sztim chyba daleko mi bedzie do kupna gry na premiere<sup>5</sup>.*

## 2. Socjolekt miłośników psów.

— *Whippety są urocze no i ... nie mają podszerstka. Pytanie tylko jak z linieniem u psów, które podszerstka nie mają?*

[...]

— *obecnie mam w domu buldożka i sypią się z niego igielki jak diabli. Jak w whipetami to nie wiem.*

[...]

— *pewnie podobnie nie ma co oszukiwać i ludzi, że sie nie będzie sypało, choćby okresowo... znam póki co tylko jedną rasę która prędzej sie zafilcuje niż cos z psa spadnie na podłogę, są to Briardy...<sup>6</sup>.*

## 3. Socjolekt miłośników gór.

— *Nawet na szczytach nie było widać śniegu. Nawet nie brałem stuptu-tów, mimo że na V. Krivanu jest śnieg.*

[...]

— *Na szczyt Rozsutca wejść się da - aczkolwiek warunki już trudniejsze (pokrywa nie do końca związana w związku z czym aktualnie jest 3 lawi-nowa) - pod śniegiem lód, dość ślisko - wymagane raki i dziaba, widoki na szczycie kiepskie (spore zachmurzenie).*

[...]

— *Przypaliłeś się na Fatrę widzę 😊. Masz już trasę zaplanowaną?<sup>7</sup>.*

## 4. Socjolekt rowerzystów.

— *Jako że mam lekko za dużą rame bo 21, a mój wzrost to 189cm, więc powinienem mieć 20 cale, to zastanawiam się nad wymiana ramy pod bardziej agresywne tereny i większa zwinnosc, doradzono mi firme dartmoor i rame primal bądź hornet [...].*

[...]

<sup>5</sup> <https://lowcygier.pl/forum/viewtopic.php?f=11&t=17112> [data dostępu: 3.03.2019].

<sup>6</sup> <https://www.dogomania.com/forum/topic/27154-jak%C4%85-ras%C4%99-mam-wybra%C4%87-vol-2/?page=607> [data dostępu: 3.03.2019].

<sup>7</sup> <http://www.e-gory.pl/forum/viewtopic.php?f=17&t=2178> [data dostępu: 3.03.2019].

— *Będzie bardziej zwrotna, z niższym przekrokiem i ciągle dająca przyjemność z podjeżdżania, jednak z powodu krótszej bazy kół może być nieco mniej stabilna przy dużych prędkościach.*

[...]

— *Czyli jakas rama lżejsza/lepsza/wytrzymalsza - skoro taki hardkorowiec ze mnie hehe, a reszta sprzętu zostaje, amor 100mm wystarczający, ogarne powietrze w nim bo SAG jest zbyt duży, dużo wbija, zbyt dużo, co przeszkadza, choć może na agresywnych zjazdach pomagało<sup>8</sup>.*

## 5. Socjolekt kibiców piłki nożnej.

— *to Firmino teraz zagrywał te piłkę prostopadłą? Ależ niewiele zabrakło, byłaby kapitalna asysta...*

[...]

— *Uwielbiam patrzeć jak przeciwnik Realu ma ewidentną przewagę której nie jest w stanie przełożyć na bramki. Znając życie dostaną ze dwie lepy z kontry i będzie po zawodach.*

[...]

— *Teraz wszystko w rękach Kloppa, jak wykorzystał te 15 minut. Liverpool do kontuzji Salaha gniótł Real. Potem wszystko się posypało i cała gra w ataku opiera się na Mane. Jeśli Liverpool wyjdzie zmotywowany jak przed meczem, to mają szansę. Jeśli nie, to Real będzie cierpliwy i w końcu coś strzeli<sup>9</sup>.*

## Socjolekty — charakterystyka

Po krótkim wprowadzeniu należy zwrócić uwagę uczniów na różne czynniki determinujące zróżnicowanie polszczyzny. Wśród nich można wymienić między innymi: zasięg geograficzno-terytorialny języka (język ogólny, dialekty, regionalizmy), sposób przekazywania komunikatu językowego (mówiony/pisany), sytuację komunikacyjną (oficjalną/nieoficjalną), zakres tematyczny wypowiedzi (ogólny/specjalistyczny), charakterystykę socjalną uczestników komunikacji językowej (wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania

<sup>8</sup> <http://www.bikeforum.pl/topic/31834-czy-jest-sens-wymieniac-rame-a-moze-tylko-mostek-xc-ala-szybka-hybryda-endo/> [data dostępu: 3.03.2019].

<sup>9</sup> <http://swiatpilki.com/viewtopic.php?f=8&t=20692&start=45>; <http://swiatpilki.com/viewtopic.php?f=8&t=20692&start=90> [data dostępu: 3.03.2019].



itp.)<sup>10</sup>. Uczeń z pewnością ma świadomość używania innego typu języka w szkole i w domu, podczas komunikacji z rówieśnikami i w trakcie przygotowywania wypracowań czy innych prac domowych. Wie, że innym językiem posługuje się w rozmowie z nieznanymi, a innym — z kolegami; inaczej rozmawia z kilkuletnim dzieckiem, a w inny sposób komunikuje się z osobami dorosłymi. Do werbalizowania tych różnic, podyktowanych wskazanymi czynnikami, można uczniów zachęcić w trakcie lekcji, wzbogacając tym samym świadomość niejednorodności współczesnej polszczyzny oraz wiedzę na temat wielości komponentów wpływających na komunikację.

Wzbogacanie wiedzy o socjolektach jako środowiskowych odmianach polszczyzny warto rozpocząć od samego ich umiejscowienia wśród odmian polszczyzny. Tomasz Piekot twierdzi, że „Socjolekt [...] przekazuje pewien ujednolicony sposób odczuwania świata”<sup>11</sup>.

Zgodnie z konstatacją Stanisława Grabiasa

Kształtowanie się wewnętrznych odmian języka narodowego uwarunkowane jest działaniem czynników, które w zasadzie dają się opisywać w kategoriach zjawisk terytorialnych (gwary ludowe), funkcjonalnych (style) i społecznych. Dominujący wpływ czynników społecznych uzewnętrznia się w tzw. socjolektach: odmianach języka powstałych we wspólnotach wyznaczonych pewnym rodzajem więzi społecznej<sup>12</sup>.

Samo pojęcie „socjolekty” do polskiego językoznawstwa wprowadził Aleksander Wilkoń, wyróżniając ich wąski i szeroki zakres. Pierwszy z nich zdefiniował z punktu widzenia socjolingwistyki jako „ekspresywne lub/i zawodowe odmianki społeczne, czyli tzw. gwary środowiskowe i zawodowe, takie jak gwara złodziejska, gwara uczniowska czy gwara żołnierska”<sup>13</sup>. Znaczenie szerokie korelowało z przytoczoną już definicją: „[...] to odmiany językowe związane z grupami społecznymi, takimi jak klasa, warstwa, środowisko i grupy zawodowe [...]”<sup>14</sup>. Stanisław Grabias wyróżnia w swojej pracy *Język w zachowaniach społecznych* trzy podstawowe kategorie, dzięki którym można dokonać pewnej klasyfikacji socjolektów. Są to: zawodowość, ekspresywność i tajność (kodowanie informacji). Pierwsza z kategorii — zawodowość — odnosi się do przewagi słownictwa związanego z zawodowymi realiami grupy nad leksyką dotyczącą

<sup>10</sup> Zob. R. Przybylska: *Wprowadzenie do nauki o języku polskim. Podręcznik dla szkół wyższych*. Kraków 2003, s. 47.

<sup>11</sup> T. Piekot: *Język w grupie społecznej. Wprowadzenie do analizy socjolektu*. Wałbrzych 2008, s. 32.

<sup>12</sup> S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1997, s. 111.

<sup>13</sup> A. Wilkoń: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice 2000, s. 87.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 88.

człowieka w ogóle. Socjolekty dotyczące profesjonalnych sfer działalności grupy społecznej cechują się wysokim stopniem zawodowości. W przypadku ekspresywności sytuacja jest odwrotna — socjolekty zawodowe są nieekspresywne, natomiast w socjolektach niezawodowych można zaobserwować znaczny stopień ekspresywności. Ostatnia ze wskazanych kategorii — tajność — dotyczy możliwości kodowania informacji, co tym samym zawęża krąg jej odbiorców. Można w ten sposób wyróżnić socjolekty intencjonalnie tajne (tajność wynikająca z realiów grupy, np. żargon przestępczy; tajność zabawowa, np. tajny język dzieci) i socjolekty intencjonalnie jawne (szeroka komunikatywność, np. slang młodzieżowy; wąska komunikatywność, np. język łowiecki)<sup>15</sup>. Badacze zwracają także uwagę na niejednorodność terminologiczną dotyczącą odmian języka — np. „socjolekt”, „gwara”, „żargon”, „slang”<sup>16</sup>. W ramach lekcji istotne będzie rozróżnienie na „socjolekty” (więź społeczna) i „profesjolekty” (więź zawodowa). Taki podział, motywowany profesją jako czynnikiem powstania danej odmiany języka, uwzględniają także inni badacze. Ewa Kołodziejek, która analizowała różne odmiany socjolektalne, uznaje, że profesjolekt realizuje wszystkie właściwości socjolektu, a jego elementem dodatkowym jest więź zawodowa<sup>17</sup>.

Należy również podkreślić funkcje socjolektów: łączenie jednostki ze zbiorowością (funkcja jednocząca); przeciwstawianie wyodrębnionej zbiorowości innym grupom społecznym (funkcja odróżniająca); posiadanie wysokiej rangi grupy w życiu wspólnoty komunikatywnej (funkcja nadawania prestiżu) oraz kreowanie rzeczywistości za pośrednictwem socjolektu (funkcja dostarczania narzędzi służących interpretowaniu rzeczywistości)<sup>18</sup>. Budowanie wspólnoty przez użytkowników danej socjolektalnej odmiany języka wydaje się najistotniejszym wyznacznikiem przynależności do grupy. W kolejnej fazie lekcji uczniowie mogliby wskazać przykłady profesjolektów (np. język lekarzy, prawników) oraz socjolektów (np. język miłośników zwierząt, amatorów jazdy konnej, pasjonatów gier wideo). Różnorodność przywołanych odmian może być pretekstem do zastosowania ćwiczeń i zabaw dramatycznych na temat konkretnego języka środowiskowego.

<sup>15</sup> Zob. S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych...*, s. 146—159.

<sup>16</sup> Zob. T. Piekot: *Język w grupie społecznej...*, s. 29—32.

<sup>17</sup> Zob. E. Kołodziejek: *Spoleczne i kulturowe uwarunkowania współczesnych odmian zawodowych (na przykładzie profesjolektów marynarzy, żołnierzy i policjantów)*. W: *Polskie języki. O językach zawodowych i środowiskowych*. Red. M. Milewska-Stawiany, E. Rogowska-Cybulska. Gdańsk 2010, s. 106.

<sup>18</sup> Zob. *ibidem*, s. 135—136.

## Socjolekt motoryzacyjny — ćwiczenia praktyczne

Wielość odmian środowiskowych polszczyzny jest zbiorem niejednorodnym, z uwagi na zmiany społeczne — wciąż się powiększającym. Przykładem wykorzystanym na lekcji, obrazującym socjolektalne odmiany współczesnej polszczyzny, stał się socjolekt motoryzacyjny<sup>19</sup>. Tematyka motoryzacyjna stanowi nieodłączny element współczesnych rozmów, co świadczy o ekspansji technicznej i zaawansowanym rozwoju technologii motoryzacyjnych w rzeczywistości XXI wieku. Zgodnie z twierdzeniem Cezarego Szczepaniaka

samochód, który pojawił się pod koniec XIX wieku, jest dzisiaj w powszechnym użytku. Związki tego samochodu z jego właścicielem często wielokrotnie przekraczają racjonalne odniesienia człowieka do ziemskich, niematerialnych przedmiotów. Samochód jest dzisiaj czynnikiem w wielu przypadkach oddziałującym istotnie na codzienność mieszkańców Ziemi<sup>20</sup>.

Stale powiększająca się liczba samochodów na polskich drogach, w gospodarstwach domowych, a także ich obecność w przestrzeni medialnej — np. w reklamach konkretnych aut — powoduje upowszechnienie sfery motoryzacyjnej także w zakresie leksyki. W dalszej części artykułu przedstawiam kilka wybranych ćwiczeń, które można wykorzystać w głównej fazie lekcji.

**Zadanie 1. Pozytywne, negatywne i neutralne określenia pojazdów.** Pierwszy typ zadania może dotyczyć leksyki nazywającej pojazdy, związanej z pozytywnym, negatywnym lub neutralnym ich określeniem. Zadanie ma na celu zapoznanie uczniów ze słownictwem używanym przez miłośników motoryzacji. Wprowadza także kategorię wartościowania — poszczególne leksemy mogą być przedmiotem pozytywnej lub negatywnej waloryzacji pojazdu. Formą ćwiczenia będzie tabela 1. grupująca trzy wymienione typy określeń.

---

<sup>19</sup> Przykłady analityczne (np. leksemy) i niektóre obserwacje zostały zaczerpnięte z książki mojego autorstwa: W. Wilczek: *Polski język motoryzacyjny początku XXI wieku (na materiale portali hobbyistycznych)*. Katowice 2016. W związku z całościowym wskazaniem źródła, pominię każdorazowe odwoływanie się do konkretnej strony pracy. Jest to podyktowane przede wszystkim faktem, że moim celem nie jest zreferowanie przykładowych elementów socjolektu motoryzacyjnego, ale ich wykorzystanie w praktycznych ćwiczeniach na lekcjach języka polskiego. W przytoczonej pracy przedmiotem oglądu był język miłośników motoryzacji, odtworzony na podstawie portali motoryzacyjnych, obrazujących aktualny stan języka i wskazujących możliwe tendencje wzrostu pola leksykalnego.

<sup>20</sup> C. Szczepaniak: *Zrozumieć samochód. Samochód bez tajemnic*. Łódź 2011, s. 13.

Tabela 1.

**Pozytywne, negatywne i neutralne nazwy pojazdów**

Określenia pozytywne	Określenia negatywne	Określenia neutralne

Ćwiczenie może być wykonywane na dwa sposoby, zróżnicowane ze względu na stopień trudności. Pierwszą propozycją jest rozsypanka wyrazowa, zawierająca losowo dobrane leksemę z trzech wskazanych grup. Drugi sposób to samodzielne wskazywanie przez uczniów wyrazów (np. wraz z otrzymanym następnie mniejszym zbiorem wyrazów do posegregowania).

Przykładowe wyrazy do użycia w zadaniu to np.:

*fura, zamulacz, gruchot, bryka, grat, rakieta, kanciak, ślicznotka, wehi-  
kuł, cztery kółka, starość, złom, auto, perelka, skarbonka, limuzyna, strzała,  
dziad, skarb, rupieć, śmietnik, auteczko, wyrób samochodopodobny, cac-  
ko, kloc, gniot, egzemplarz, rumak, zdechłak, maleństwo.*

Dodatkową grupą wyrazów może być zbiór określeń zebrany w kolejnej kolumnie tabeli 1., skategoryzowany jako *przeznaczenie pojazdu*. W jego zakres mogą wejść np. leksemę *mieszczuch* (do jazdy w mieście, samochód miejski), *wózek na zakupy, zakupowóz* (samochód przeznaczony na zakupy, np. z pojemnym bagażnikiem), *driftowóz, wózek sportowy* (samochód ze sportowym przeznaczeniem; *drift* — jazda samochodem w kontrolowanym poślizgu), *wycieczkowóz, turystyk* (pojazd przeznaczony na wyjazdy turystyczne).

Zawartość poszczególnych grup — po podliczeniu — winna doprowadzić do wniosku o znaczącej przewadze nazw wartościowanych pozytywnie lub negatywnie nad nazwami neutralnymi. Świadczy to o ekspresywności używanych określeń, emocjonalnym nastawieniu do pojazdu, eksponowaniu pewnych cech, a także o kontekstowym użyciu wielu zaprezentowanych wyrazów (*auteczko* może być pieszczotliwym określeniem samochodu, ale może także ironicznie nawiązywać do niewielkich rozmiarów pojazdu). Grupowanie wyrazów może być wzbogacone wskazywaniem podstawy wartościowania, np. leksemę odnoszące się do wyglądu samochodu (*kanciak, kloc*), jego stanu technicznego (*rupieć, grat*), wieku pojazdu (*starość*), nowoczesności i wyjątkowości (*skarb, cacko*), jego szybkości (*rakieta, strzała*), konieczności dużych nakładów finansowych (*skarbonka*).

Dodatkowym działaniem lekcyjnym może być układanie zdań z wybranymi z tabeli określeniami, co wzmocni świadomość ich znaczenia i kontekstowego użycia. W tym miejscu warto również przeprowadzić ćwiczenia polegające na napisaniu przez uczniów tekstu z określeniami (np. ogłoszenia motoryzacyjnego, które pisze pasjonat motoryzacji). Z jednej strony będzie to realizacja

ważnej w edukacji uczniów formy wypowiedzi, jaką jest ogłoszenie; z drugiej natomiast — określenia potoczne zastosowane w tekście uzmysłowią i zobrazują proces budowania wspólnoty wśród miłośników samochodów (użycie leksyki pozwalającej na lepsze dotarcie do potencjalnych nabywców samochodu).

**Zadanie 2. Animizacja i antropomorfizacja pojazdów.** Wstępem do ćwiczenia będzie przypomnienie/przywołanie pojęć „animizacja” oraz „antropomorfizacja”. Bazę ćwiczenia mogą stanowić przykładowe zdania lub krótkie teksty, w których zawarte będą animizowane bądź antropomorfizowane wyrazy/wyrażenia. Zadaniem uczniów będzie odnalezienie w tekście wyrazów i zaklasyfikowanie ich do odpowiednich pól leksykalnych oraz wskazanie funkcji używania takiej leksyki. Oto przykładowe zdania (wraz z podanym rozwiązaniem, wskazanym pogrubieniem):

*Moja bryka **pije** 9 litrów benzyny na mieście. Naprawdę **ma apetyt** na paliwo — prawdziwy **olejożłop!** To auto czasem miewa **dolegliwości**, ale zawsze dojedzie do celu. Mogę na nim polegać. Blacha jest w nim stu procentach **zdrowa**.*

*Auto jeździ, ale jest mocno **zmęczone** i ma jakieś **choroby**, czasami **kaszele** przy odpalaniu i **brakuje mu tchu** przy większych prędkościach. Poza tym **je** dużo paliwa. Jestem jednak do niego bardzo przywiązany. A czy wasze auta są **zdrowe**, czy coś je **boli**? I czy tak **smakuje** im paliwo?*

*Mój pojazd jest w **słabej kondycji**, ostatnio trochę **chorował** i musiałem go **reanimować** u mechanika. Teraz bywa czasem **umęczony**, ale nie chcę go **katować** długimi trasami, bo miewa **zadyszkę**. **Żłopie** też dużo paliwa, wydaje mi się, że **ma** coraz większe **pragnienie**. Oby **zdrowie** mu dopisywało.*

Wyekscerpowana leksyka pozwala wskazać dominujące pola tematyczne w obrębie zagadnienia. Pierwszym z nich jest terminologia medyczna, związana ze zdrowiem, z chorobą lub leczeniem samochodu (przymiotniki: zdrowy, chory; rzeczowniki: zdrowie, choroba, dolegliwości, zadyszka, słaba kondycja; czasowniki: boleć, chorować, reanimować, kaszleć, brakować tchu). Kolejny wyodrębniony zakres to określenia związane z jedzeniem i piciem, w szerszym kontekście uznane za czynności fizjologiczne człowieka (np. czasowniki jeść, pić, smakować, żłopać; wyrażenia: mieć apetyt, mieć pragnienie). Trzecia grupa leksemów odnosi się do określeń łączonych ze zmęczeniem i z używaniem przymoty wobec pojazdu: przymiotniki umęczony, zmęczony; czasownik katować.

Należy również postawić pytanie o przyczynę i zasadność używania takich wyrażeń w odniesieniu do pojazdu. Uczniowie z pewnością wskażą tu przede wszystkim emocjonalny stosunek do samochodu i traktowanie go jak żywej osoby.

**Zadanie 3. Określenia marek i modeli pojazdów.** Kolejnym przykładem związanym z kategorią wartościowania oraz derywacją rzeczowników mogą być używane w socjolekcie nazwy marek i modeli pojazdów. Określenia nimi inspirowane stanowią rozbudowaną grupę leksemów w języku miłośników motoryzacji. Ich popularność zależy od rozpoznawalności danej marki, jej nazwy i liczby samochodów na rynku. W bogactwie określeń można zaobserwować różne tendencje nazewnicze — kilka z nich będzie przedmiotem tego ćwiczenia. Dzięki niemu uczeń może wykształcić umiejętność klasyfikacji derywatów, dostrzegania mechanizmów tworzenia leksyki oraz wskazywania formantów i nazywania ich funkcji.

Podstawą zadania może być zbiór wyrazów bazowych, które należy podzielić na grupy, zgodnie z podanym wzorem (zob. tabelę 2.).

Tabela 2.

## Określenia marek i modeli pojazdów

Określenia z formantami sufiksalnymi	Formant .....: Formant .....: Formant .....:
Spolszczenia (zgodnie z polską fonetyką)	
Wyrazy nawiązujące do kraju produkcji	
Leksemy do wykorzystania: <i>opelek</i> <sup>21</sup> , <i>porsze</i> , <i>reno</i> , <i>włoch</i> , <i>fordzik</i> , <i>bmka</i> , <i>hondka</i> , <i>francuz</i> , <i>korsa</i> , <i>golfik</i> , <i>skośnooki</i> , <i>nissanek</i> , <i>kija</i> , <i>niemiec</i> , <i>pežo</i> , <i>audik</i> , <i>beemwu</i> , <i>koreańczyk</i> , <i>seacik</i> , <i>tojota</i> , <i>japończyk</i>	

Część zadania (trudniejszą) może stanowić podawanie prawidłowej nazwy marki/modelu (w wersji łatwiejszej — ze względu na zapis ortograficzny — uczniowie mogą otrzymać karteczki z poszczególnymi markami/modelami). W tym przypadku uczniowie dodatkowo będą sami przytaczać/wymyślać popularne określenia samochodów, wpisujące się w podane kategorie. Ważnym aspektem rozwiązania zadania będzie omówienie wypełnionej tabeli, wskazanie formantów (*-ik*, *-ek*, *-uś*, *-ak*) i ich funkcji (funkcja zdrabniająca, spieszczająca — wyrażenie emocjonalnego stosunku do pojazdu lub jego niewielkich rozmiarów; *-ka* — formant wprowadzający formę żeńską). Należy także zwrócić uwagę na leksemy dostosowane do polskiej fonetyki, odzwierciedlające po-

<sup>21</sup> Zapis określeń marek i modeli pojazdów małą literą został ustalony na podstawie analizy treści portali motoryzacyjnych i liczebnej przewagi takich form zapisu (z uwagi na potoczne użycie danych form). Zwracam jednak uwagę na niejednorodność sposobu zapisywania omawianych wyrazów. Zgodnie z normą słownikową wyroby zapisujemy małą literą, a nazwy marek — wielką. Zob. *Poradnik językowy. Piszemy poprawnie*. Oprac. E. Polański. Warszawa 2008, s. 142, 146—147.

pularną tendencję do zapisywania wyrazów w sposób, w jaki się je wymawia. Weryfikacja leksemu z prawidłowym zapisem nazwy marki/modelu pojazdu wskaże różnice między nimi i może być przyczynkiem do rozmowy na temat spolszczania nazw. Ostatnia grupa nazw, odnosząca się do miejsca produkcji danej marki, bezpośrednio koreluje z poprzednim zadaniem, pełniąc funkcję nadawania pojazdom cech ludzkich (*Francuz* — mieszkaniec Francji, *francuz* — samochód wyprodukowany w tym kraju). Wzbogaceniem tabeli mogłoby być podawanie innych marek/modeli samochodów (istniejących określeń lub neologizmów).

## Podsumowanie

Podsumowaniem lekcji może być rozmowa z uczniami o celach stosowania wymienionych w ćwiczeniach zabiegów (tj. leksemów wartościujących, zdrobnień i spieszczzeń, animizacji i antropomorfizacji) wobec pojazdu. Wśród nich można wskazać między innymi: emocjonalny stosunek właściciela do samochodu, okazywanie uczuć wobec pojazdu, budowanie wspólnoty kierowcy i samochodu, dbałość o pojazd i jego stan techniczny oraz werbalizowanie pasji motoryzacyjnej. Warto w tym miejscu zwrócić także uwagę na inne wykładniki wyrażania rangi pojazdu w życiu jego użytkownika, np.:

- bezpośrednio zwroty do samochodu: formy na *ty*, używanie form *my* inkluzywnego (budowanie poczucia wspólnoty z pojazdem — *jedziemy, ruszamy* itp.);
- nazywanie samochodu za pomocą pieszczotliwych i zdrobniałych określeń;
- nadawania pojazdowi imienia (także systemowi nawigacji GPS).

Zaprezentowany materiał może posłużyć za podstawę zadania domowego. Po zapoznaniu się na lekcji z pewną odmianą języka środowiskowego, jaką jest socjolekt miłośników motoryzacji, uczniowie poradzą sobie w domu z napisaniem opowiadania z dialogiem. Mogliby w nim wykorzystać 20 leksemów, które poznali na lekcji, oraz 5 nowych określeń (inne znane określenia samochodu wyszukane na forach motoryzacyjnych, w reklamach itp.) z omawianego socjolektu.

Przedstawiona propozycja dydaktyczna zawiera przykładowe zadania do realizacji podczas lekcji na temat języków środowiskowych. Zdobywana w ten sposób wiedza może rozwijać w uczniu świadomość różnorodności odmian językowych współczesnej polszczyzny, a także uzmysławiać rolę socjolektu w grupotwórczej funkcji danej społeczności.

Tematyka motoryzacyjna, ze względu na codzienny z nią kontakt: w reklamach, treściach zamieszczanych w Internecie (np. na forach dla miłośników

motoryzacji) oraz tendencję do rozbudowy pola leksykalnego z tego zakresu, staje się ciekawym obszarem eksploracji leksyki środowiskowej — także w sytuacjach dydaktycznych.

## Aneks

### Załącznik do zadania 1.

Tabela 3.

#### Pozytywne, negatywne i neutralne nazwy pojazdów — rozwiązanie<sup>22</sup>

Określenia pozytywne	Określenia negatywne	Określenia neutralne
<i>auteczko, bryka, cacko, fura, limuzyna, małeństwo, perelka, rakietka, rumak, skarb, strzala, ślicznotka, wehikuł</i>	<i>śmietnik, dziad, gniot, grat, gruchot, kanciak, kloc, rupiec, skarbonka, starość, wyrób samochodopodobny, zamulacz, zdechlak, złom</i>	<i>auto, cztery kółka, egzemplarz</i>

### Załącznik do zadania 3.

Tabela 4.

#### Określenia marek i modeli pojazdów — rozwiązanie (wraz z podaniem nazwy)

Określenia z formantami sufiksalnymi	Formant <i>-ek</i> : <i>nissanek</i> (marka Nissan); <i>opelek</i> (marka Opel) Formant <i>-ik</i> : <i>audik</i> (marka Audi); <i>fordzik</i> (marka Ford); <i>golfik</i> (model Golf, marka Volkswagen); <i>seacik</i> (marka Seat) Formant <i>-ka</i> : <i>beemka</i> (marka BMW); <i>hondka</i> (marka Honda).
Spolszczenia (zgodnie z polską fonetyką)	<i>beemwu</i> (marka BMW); <i>kija</i> (marka Kia); <i>korsa</i> (model Corsa, marka Opel); <i>porsche</i> (marka Porsche); <i>reno</i> (marka Renault); <i>pezo</i> (marka Peugeot); <i>tojota</i> (marka Toyota)
Wyrazy nawiązujące do kraju produkcji	<i>francuz</i> (np. marki Renault, Peugeot); <i>japończyk</i> (np. marka Toyota, Honda); <i>koreańczyk</i> (np. marka Kia); <i>niemiec</i> (np. marki BMW, Opel); <i>skośnooki</i> (marki azjatyckie — np. Kia, Toyota); <i>włoch</i> (np. marka Alfa Romeo)

<sup>22</sup> Przynależność wyrazów do poszczególnych grup została podyktowana częstotliwością kontekstowego występowania określeń na portalach motoryzacyjnych i jest wynikiem przeprowadzonej analizy. Należy jednak pamiętać o wspomnianej już możliwości sytuacyjnego wartościowania niektórych określeń i możliwości ich klasyfikacji jako zarówno leksemów pozytywnych, jak i negatywnych.



## Bibliografia

- Grabias S.: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1997.
- Kołodziejek E.: *Spoleczne i kulturowe uwarunkowania współczesnych odmian zawodowych (na przykładzie profesjolektów marynarzy, żołnierzy i policjantów)*. W: *Polskie języki. O językach zawodowych i środowiskowych*. Red. M. Milewska-Stawiany, E. Rogowska-Cybulska. Gdańsk 2010.
- Kowalikowa J.: *Jak się mówi i pisze w szkole? Szkic do pejzażu dydaktycznego szkolnych odmian językowych*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. Synowiec. Współudział M. Kubarek. Katowice 2013.
- Piekot T.: *Język w grupie społecznej. Wprowadzenie do analizy socjolektu*. Wałbrzych 2008.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla przedszkoli i szkół podstawowych z komentarzem*. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [data dostępu: 26.02.2019].
- Poradnik językowy. Piszemy poprawnie*. Oprac. E. Polański. Warszawa 2008.
- Przybylska R.: *Wprowadzenie do nauki o języku polskim. Podręcznik dla szkół wyższych*. Kraków 2003.
- Szczepaniak C.: *Zrozumieć samochód. Samochód bez tajemnic*. Łódź 2011.
- Wilczek W.: *Polski język motoryzacyjny początku XXI wieku (na materiale portali hobbystycznych)*. Katowice 2016.
- Wileczek A.: *Kod młodości. Młodomowa w aspektach społeczno-kulturowych*. Warszawa 2018.
- Wilkoń A.: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice 2000.

## Strony internetowe

- <http://www.bikeforum.pl/topic/31834-czy-jest-sens-wymieniac-rame-a-moze-tylko-mostek-xc-ala-szybka-hybryda-enduro/> [data dostępu: 3.03.2019].
- <http://swiatpillki.com/viewtopic.php?f=8&t=20692&start=45> [data dostępu: 3.03.2019]. <http://swiatpillki.com/viewtopic.php?f=8&t=20692&start=90> [data dostępu: 3.03.2019].
- <https://www.dogomania.com/forum/topic/27154-jak%C4%85-ras%C4%99-mam-wybra%C4%87-vol-2/?page=607> [data dostępu: 3.03.2019].
- <http://www.e-gory.pl/forum/viewtopic.php?f=17&t=2178> [data dostępu: 3.03.2019].
- <https://lowcygier.pl/forum/viewtopic.php?f=11&t=17112> [data dostępu: 3.03.2019].



MARIA WACŁAWEK

0000-0002-3307-5338

MARIA WTORKOWSKA

0000-0001-9317-2490

Univerza v Ljubljani

## Polaków stosunek do edukacji — w kręgu językowo-kulturowych stereotypów

### Poles' attitude towards education — in the circle of linguistic and cultural stereotypes

**Summary:** The aim of the article is a reconstruction of a linguistic and cultural fragment of the stereotypical views of Poles — their attitude to education and schooling. The analysis uses research tools developed as part of Polish ethno-linguistic research. The corpus of the work is language data collected in a questionnaire survey in which 140 respondents took part (70 from Poland and 70 from Slovenia). The analysis of statements reflecting a different, because Polish or Slovenian, perspective reveals some discrepancies. Three basic subcategories of Poles' attitudes towards education and schooling were singled out and described in detail: 1) positive, 2) negative, 3) other. A vast majority of the excerpts contribute to the model of positive perception of Polish education and schooling.

**Key words:** linguistic and cultural stereotype, Pole, education, schooling

## Wstęp

Znaczenia terminów „edukacja”, „wykształcenie” i „wychowanie” zazębiają się. Znaczący przedmiot podkreślają, że trudno je definiować, gdyż ich wieloaspektowość obejmuje różne, a zarazem pokrewne (choć w zależności od ujęcia inaczej traktowane) obszary działań, procesów i zjawisk pedagogicznych<sup>1</sup>. Edu-

---

<sup>1</sup> Zob. np.: J. Kędzierska: *Kształcenie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. E. Różycka. Warszawa 2003, s. 858—862; B. Śliwerski: *Edukacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 905—906; A.M. de Tchorzewski: *Wychowanie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...* T. 7. Warszawa 2007, s. 319—324.

kacja, wychowanie i wykształcenie nieodłącznie związane są między innymi z uspołecznieniem, a więc z takim kształtowaniem jednostki, które wiąże się z przyswajaniem przez nią odpowiedniego, typowego dla danej społeczności, systemu wartości, norm i wzorów kulturowych; z inkulturacją i personalizacją, czyli tworzeniem osobowości kulturowej i społecznej<sup>2</sup>, a także — siłą rzeczy — z typową dla danej kultury stereotypizacją.

W obiegowym rozumieniu „edukacja” (słown. *izobraževanje, izobrazba, edukacija, vzgoja*) to ‘uczenie kogoś lub siebie, głównie w szkole’, ale też ‘wychowywanie, wyrabianie danych postaw czy zachowań’<sup>3</sup>. Z pojęciem tym nierozzerwalnie wiąże się stan końcowy szeroko rozumianego przyswajania, a więc „wykształcenie” (słown. *izobrazba*) — *gerundium* od (*wy*)*kształcić* (słown. *izobraziti, izobraževati*), zasadniczo pojmowane jako ‘zasób wiadomości i informacji zdobytych w procesie uczenia się, ujęty w ramy programu danego typu szkoły’<sup>4</sup>.

„Edukacja” obejmująca — zdaniem Bogusława Śliwerskiego — „ogół wielowymiarowych działań i procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych”<sup>5</sup> służy realizacji dwóch podstawowych zadań: socjalizacji jednostki i wyzwolenia jej, gdyż umożliwia twórczy rozwój, poszukiwania, ciąży ku kreatywnemu sprawstwu. „Kształcenie” zaś — jak pisze Jadwiga Kędzierska — w ujęciu generalizującym stanowi „ogół zjawisk i procesów stwarzających warunki dla wszechstronnego rozwoju umysłowego człowieka”<sup>6</sup>. Na użytek niniejszego tekstu kluczowe (bo przywołujące nierzadko stereotypowe asocjacje) jest „kształcenie szkolne”, które „przebiega w specjalnie do tego po-

<sup>2</sup> Istota ludzka postrzegana jest „jako rezultat wrastania w kulturę i autonomicznych wyborów wartości, przekazywanie systemów filozoficznych, religijnych”. B. Śliwerski: *Edukacja...*, s. 905.

<sup>3</sup> Zob. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003, s. 787.

<sup>4</sup> Zob. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 4. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003, s. 614. Czasownik *wykształcić* oznacza: a) ‘dać wykształcenie, czyli wiedzę wieńczącą ukończenie szkoły/universytetu itp.’, b) ‘wyrobić, wyćwiczyć coś w kimś’, c) ‘ukształtować’.

Europeizm *edukacja* poświadczony jest już w XVII-wiecznej polszczyźnie. Por. K. Długosz-Kurczabowa: *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa 2003, s. 122. Z kolei wtórne znaczenie czasownika *kształcić*, używane w kontekście edukacyjnym, zaczęło się w polszczyźnie popularyzować dopiero w XIX wieku, wcześniej stosowano je jedynie w sensie prymarnym („dosłownym”), a więc jako nadawanie odpowiedniego kształtu, formowanie, ale też upiększanie. Zob. A. Bańkowski: *Etymologiczny słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa 2000, s. 843. Słowniśnik etymologiczny Marka Snoja podaje datowanie czasownika *izobraziti* (*izobrazba, izobražen, izobraženec*) na XVIII wiek. Jeszcze w XIX wieku używany był w pierwotnym znaczeniu ‘ukształtować, uformować’. Na rozwój znaczenia najprawdopodobniej miał wpływ niemiecki wyraz *ausbilden* ‘izobraziti’, mający to samo wyjściowe znaczenie. Zob. M. Snoj: *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana 2009, s. 229. W tym słowniku etymologicznym nie zamieszczono wyrazu *edukacija*.

<sup>5</sup> B. Śliwerski: *Edukacja...*, s. 905.

<sup>6</sup> J. Kędzierska: *Kształcenie...*, s. 858.

wołanych instytucjach (szkoły), w których ma miejsce działalność dydaktyczna i wychowawcza skierowana na realizację społecznie akceptowanych celów kształcenia<sup>7</sup>. Kryterium odmian stanowi poziom (szczebel) szkoły: podstawowy, średni, wyższy. Wykształcenie jest zwieńczeniem nauki na danym etapie<sup>8</sup>.

Niniejszy tekst ma na celu odtworzenie fragmentu językowo-kulturowego stereotypowego wyobrażenia Polaków — ich stosunku do edukacji i wykształcenia<sup>9</sup>. Do analizy użyto narzędzi wypracowanych w ramach polskich badań etnolingwistycznych, prezentujących przyjęte obecnie w danej kulturze „sposoby konceptualizacji i kategoryzacji rzeczy, systemy stosowanych wartościowań, punktów widzenia, utrwalonych społecznie postaw wobec świata”<sup>10</sup>. Takie działanie służy rekonstrukcji intersubiektywnego obrazu świata<sup>11</sup>, do którego

<sup>7</sup> Ibidem, s. 861.

<sup>8</sup> Nierzadko jednak (obiegowo) *wykształcenie* — na zasadzie elipsy (*wyższe wykształcenie*) — przypisywane jest osobom, które skończyły studia (por. zwroty *mieć/zdobyć/otrzymać wykształcenie*).

<sup>9</sup> Zagadnienie to stanowi niewielki fragment badań służących rekonstrukcji stereotypowego obrazu Polaków i Słoweńców. Por. M. Waclawek, M. Wtorkowska: „*Jak ich widzą, tak ich piszą*” — rzecz o wyglądzie Słoweńców. W: *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepty. Perspektywy*. T. 4: *Pogranicza, mniejszości, regiony. Etnolingwistyka*. Red. J. Tambor. Katowice 2018, s. 271—289; M. Waclawek, M. Wtorkowska: „*Nasz wygląd zależy od tego, w jakim lustrze się przejrzymy*” — z badań nad stereotypem Polaka. V: *Komparativnoslavističke lingvokulturalne teme*. Ed. N. Pintarić, I. Čagalj, I. Vidović Bolt. Zagreb 2019, s. 389—398; M. Waclawek, M. Wtorkowska: „*Słowiański Austriak*” — o charakterze Słoweńców słów kilka. „*Jezikoslovni zapiski*” 2017, no. 1, s. 193—210; M. Waclawek, M. Wtorkowska: „*Słowiański góral spod Alp*” — z badań nad auto- i heterostereotypem Słoweńca. V: *Jazyk v kultúre, kultúra v jazyku. Język w kulturze, kultura w języku*. Ed. M. Vojtková. Prešov 2017, s. 176—188; M. Waclawek, M. Wtorkowska: *Czas wolny Polaków — w kręgu językowo-kulturowych stereotypów*. W: *Bariery i pomosty w języku i kulturze*. Red. D. Lech-Kirstein. Opole 2019 [w druku]; M. Waclawek, M. Wtorkowska: *Człowiek człowiekowi lustrem — konceptualizacje Polki i Polaka w wypowiedziach polskich i słoweńskich respondentów*. V: *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu*. Ed. M. Wtorkowska, M. Waclawek, L. Rezoničnik. Ljubljana 2018, s. 259—273; M. Waclawek, M. Wtorkowska: *Powiedz mi, co jesz, a powiem ci, kim jesteś — o kulinariach w Słowenii*. W: „*Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”. Nr 25. Red. B. Grochala, I. Dembowska-Wosik. Łódź 2018, s. 55—68; M. Waclawek, M. Wtorkowska: *Przez jedzenie do języka... polskiego — o kulinariach oczami Polaków i Słoweńców*. W: *Bariery i pomosty w języku i kulturze*. Red. D. Lech-Kirstein. Opole 2019 [w druku]; M. Waclawek, M. Wtorkowska: *Słoweńców spędzanie wolnego czasu — w kręgu badań językowo-kulturowych stereotypów*. W: *Słowiańszczyzna dawniej i dziś — język, literatura, kultura. Monografia ze studiów slawistycznych III*. Red. A. Kołodziej, T. Piasecki. Červený Kostelec 2017, s. 277—290; M. Waclawek, M. Wtorkowska: *Smaki Słowenii — kulinaria w ujęciu autostereotypowym*. „*Linguarum Silva*” 2019, t. 8.

<sup>10</sup> J. Bartmiński: *Czym zajmuje się entolingwistyka?*. W: Idem: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin 2007, s. 32.

<sup>11</sup> Zob. J. Maćkiewicz: *Co to jest „językowy obraz świata”*. „*Etnolingwistyka*” 1999, nr 11, s. 17.

należą nieodłącznie związane z językiem naturalnym stereotypy. „Językowo-kulturowy stereotyp” pojmujemy zgodnie z myślą Jerzego Bartmińskiego jako antropocentryczne, stanowiące interpretację rzeczywistości, upraszczające, uogólniające, niosące odpowiednie wartościowanie wyobrażenie (koncept) jakiegoś obiektu, kształtowane „w ramach wzorów poznawczych, dla których kluczowe znaczenie ma kategoria widzenia”<sup>12</sup>; mające podstawowe zadanie, które polega „na stabilizowaniu obrazu świata i programowaniu wzorów zachowań jednostki w ramach grupy społecznej”<sup>13</sup>.

## Założenia metodologiczne

Tym, co od lat budzi zainteresowanie badaczy różnych dyscyplin, są stereotypowe obrazy grup narodowościowych, determinowane ogólnokulturową opozycją „swój” — „obcy” („inny”). „Autostereotyp” współtworzą cechy przypisywane sobie (własnej grupie), „heterostereotyp” zaś dotyczy wyobrażenia tworzonego poza wspólnotą — na potrzeby artykułu sprowadzonego do modelu odtwarzanego z wypowiedzi Słoweńców. Bazę materiałową pracy stanowią dane językowe zebrane w badaniu ankietowym, w którym wzięło udział 140 respondentów — 70 Polaków mających kontakt ze Słoweńcami i 70 Słoweńców znających przedstawicieli naszego narodu. Dostępność stanowiła podstawowe kryterium doboru grupy — w dużej części współtworzonej przez kobiety z wyższym wykształceniem, będące w wieku produkcyjnym<sup>14</sup>. Miało to wpływ na otrzymane wyniki, ukazało perspektywę i punkt widzenia ankietowanych<sup>15</sup>. Kwestionariusze wypełniano w języku rodzimym<sup>16</sup>, wszystkie pytania były otwarte.

---

<sup>12</sup> J. Bartmiński, J. Panasiuk: *Stereotypy językowe we współczesnym języku polskim*. W: Idem: *Stereotypy mieszkają w języku...*, s. 105.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Jeśli chodzi o polską grupę ankietowanych, to w większości stanowiły ją osoby, które studiowały słowenistykę lub inny kierunek i były w Lublanie w ramach różnych programów międzyuczelnianych; rzadziej — reprezentujące słoweńską Polonię. Natomiast Słoweńcy biorący udział w badaniu to w większości byli lub obecni studenci lublańskiej polonistyki.

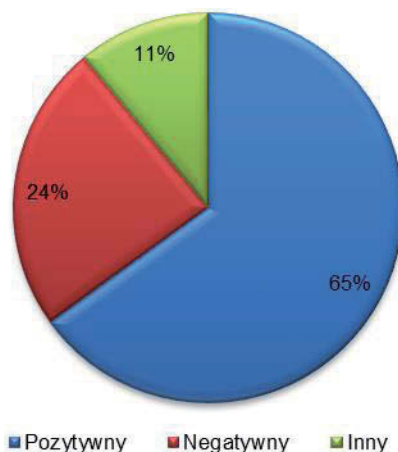
<sup>15</sup> Przyjmujemy rozumienie „perspektywy” i „punktu widzenia” za J. Bartmińskim. Por. J. Bartmiński: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: Idem: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009, s. 78—79.

<sup>16</sup> Świadomie nie zdecydowałyśmy się na tłumaczenie słoweńskich wyimków na polski — cytaty starałyśmy się skomentować w taki sposób, by pomóc czytelnikowi mniej wprawionemu w lekturę w języku słoweńskim.

Z materiału ankietowego dotyczącego stosunku do edukacji i wykształcenia w Polsce wyodrębniono łącznie 365 ekscerptów — 165 z danych polskich i 200 ze słoweńskich. Dane liczbowe zostały przeliczone na procentowe, z wyodrębnieniem ujęcia auto- i heterostereotypowego: suma wszystkich polskich wyimków stanowi wartość 100% w autocharakterystyce i analogicznie — suma wszystkich słoweńskich ekscerptów stanowi wartość 100%. Jak podkreśla J. Bartmiński, „konieczny jest — na etapie analizy zestawień statystycznych — powrót do kategorii jakościowych i pytanie o ich korelację z danymi ilościowymi”<sup>17</sup>. W pracy uwzględniliśmy wszystkie wyróżnione cechy — także te zarejestrowane sporadycznie, uznając je za równie cenne.

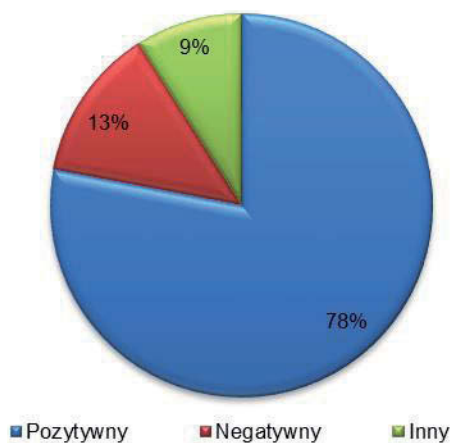
## Analiza i interpretacja

Analiza wypowiedzi odzwierciedlających odmienną, bo polską lub słoweńską, perspektywę ujawnia pewne rozbieżności pod względem ilościowego i jakościowego posegregowania materiału objętego badaniem. Wykresy 1. i 2. obrazują udział procentowy wydzielonych trzech podstawowych podkategorii stosunku Polaków do edukacji i wykształcenia: 1) pozytywnego, 2) negatywnego, 3) innego.



Wykres 1. Stosunek Polaków do edukacji i wykształcenia — autostereotyp

<sup>17</sup> J. Bartmiński: *Kryteria ilościowe w badaniu stereotypów językowych*. W: Idem: *Stereotypy mieszkają w języku...*, s. 81.



Wykres 2. Stosunek Polaków do edukacji i wykształcenia — heterostereotyp

## Pozytywny stosunek Polaków

Zarówno w auto-, jak i heterostereotypie zdecydowana większość opisów współtworzy model pozytywnego postrzegania edukacji i wykształcenia mieszkańców kraju nad Wisłą; w przypadku perspektywy słoweńskiej jest to spojrzenie prawie bezkrytyczne (A — 65%, H — 78%)<sup>18</sup>. Tabela 1. zbiera wyniki, by w sposób przejrzysty wesprzeć opis zróżnicowanych ilościowo i jakościowo ekscerptów.

Tabela 1.

**Pozytywny stosunek Polaków do edukacji i wykształcenia — podział materiału [%]**

Rodzaj stereotypu	Ogólne — różne	Cechy wykształconego lub kształcącego się Polaka	Pochwała szkolnictwa, naukowców i artystów	Razem
A	34	31	0	65
H	31	26	21	78

Największa grupa danych językowych współtworzących pozytywny stosunek Polaków do wykształcenia i edukacji to **ogólne — różne określenia** wyrażające dodatnio wartościowane podejście; jeśli chodzi o wypowiedzi rodzimych ankietowanych, była to ponad połowa cytowanych określeń zebranych w tej podkategorii (A — 34%, H — 31%).

<sup>18</sup> Wyjaśnienie skrótów: A — autostereotyp, H — heterostereotyp.

Mimo wysokiej frekwencji werbalizacji z omawianej grupy przymiotniki, będące określeniami bezpośrednio oceniającymi *in plus* nastawienie do edukacji i wykształcenia, okazały się stosunkowo rzadkie (łącznie: A — 9%, H — 8%). Wśród tych części mowy przeważało użycie przymiotnika *ważny* (słoweń. *pomemben*)<sup>19</sup>:

*wykształcenie jest ogromnie ważne w Polsce; wykształcenie jest ważne; wykształcenie jest bardzo ważne — bez niego jest się nikim, przynajmniej w teorii; wykształcenie jest ważne, ale nie jest niezbędne, by mieć pracę; nauka jest bardzo ważna — Polacy przykładają dużą wagę do edukacji;*

*visoka izobrazba je pomembna; izobrazba je tudi zelo pomembna; je na splošno znanost in izobrazba za njih zelo pomembna; izobrazba je pomembna; izobrazba je pomembna za širše videnje sveta, ki ga obdaja.*

Bywało, że słoweńskie eksplikacje oprócz podkreślania wagi polskiego kształcenia ujawniały powody takiego stanu rzeczy: poszerzenie horyzontów, otwarcie się na otaczający świat.

Inne przymiotniki, jak: *dobry, pozytywny, poważny*, zarejestrowano sporadycznie<sup>20</sup>:

*dobry; bardzo pozytywny (zwłaszcza w najmłodszych pokoleniach, choć wcześniej też nawet przesadnie entuzjastyczny w czasach awansu społecznego w II połowie XX wieku); pozytywny, ale bez entuzjazmu; poważny; odpowiedzialny;*

*pozitiven; pozitiven odnos; konstruktiven; imajo resen odnos do izobraževanja.*

Największa część heterostereotypowych ekscerptów (H — 13,5%) zebranych w grupie *ogólne* — *różne* pozytywną ewaluację wyrażała za pomocą czasowników typu: *znaczyć* (słoweń. *pomeniti*), *cenić* (słoweń. *ceniti*), *szanować* (słoweń. *spoštovati*), *pobudzać/zachęcać* (słoweń. *spodbujati*) czy wyrażeń i zwrotów niosących podobne znaczenie:

*mieć szacunek* (słoweń. *imeti spoštljiv odnos/imeti spoštovanje*); *być uznawanym za wartość* (słoweń. *veljati za vrednoto*), *kłaść nacisk* (słoweń. *dajati poudarek*), *mocne podkreślenie, duży nacisk* (słoweń. *velik poudarek*): *izobrazba jim pomeni veliko; izobrazba jim veliko pomeni in splošna razgledanost; znanost in izobrazba jim veliko pomeni; izobrazba jim pomeni*

<sup>19</sup> Udział procentowy określenia *ważny* to: A — 5%, H — 6%.

<sup>20</sup> O rzadkości świadczą wyniki procentowe (A — 5%, H — 2%).



*zelo veliko; pridobivanje znanja Poljakom veliko pomeni — včasih zaradi znanja samega; cenijo izobrazbo; spoštuje izobrazbo; izobraževanje se spodbuja; imajo do znanosti spoštljiv odnos; Poljaki imajo do znanosti precej spoštljiv odnos; imajo veliko spoštovanje do znanosti in izobrazbe; izobrazba velja za vrednoto; dajejo velik poudarek na izobrazbo; velik poudarek na izobrazbi.*

Polacy również dawali wyraz, choć nie tak często jak Słoweńcy, poszanowania dla naszego wykształcenia rozumianego jako miernik wartości (A — 5%). Jak wynika z wyekscerpowanych danych, edukację w naszym kraju częściej doceniają „starsze” pokolenia:

*ludzie wstydzą się tego, że nie studiują; studia określają Polaka w pewien sposób — są wyznacznikiem wartości; starsza i średnia generacja szanuje wykształcenie; generacja urodzona przed rokiem 1993 była bardzo pracowita, studiowała, wykorzystując studia, jak się da; starsze pokolenie przykłada dużą wagę do edukacji, chce, żeby potomstwo mogło robić to, czego oni nie mogli robić w przeszłości.*

Słoweńskie spojrzenie na polskie kształcenie uwzględnia jeszcze jeden, niewspomniany przez ankietowanych z Polski, aspekt — wysoką świadomość narodową i docenianie własnego dziedzictwa kulturowego, co przejawia się między innymi w tym, że Polacy przeznaczają duże środki finansowe na naukę swojego języka i doceniają ją bardziej niż obcokrajowcy — studenci i partnerzy biznesowi (H — 4%):

*še posebej veliko dajejo na učenje poljskega jezika, kar kaže veliko število jezikovnih, poletnih šol; veliko dajejo na učenje poljskega jezika; predvsem jim veliko pomeni, če kdo zna govoriti njihov jezik (kot poslovni partner); menim, da so dokaj izobraženi, še posebej kar se tiče lastne kulture in v skladu s tem precej narodnozavedni.*

Duża grupa wyimków z ankietowych wypowiedzi krajan, inaczej niż w przypadku głosów Słoweńców, opisuje popularność studiów w Polsce (A — 11%, H — 2%):

*studiowanie jest bardzo popularne; wśród młodszych prawie wszyscy studiują; prawie wszyscy teraz się kształcą i dążą do tego, by zdobyć wykształcenie; statystyki wskazują na to, że coraz więcej młodych ludzi podejmuje studia; coraz więcej Polaków ma wyższe wykształcenie; bardzo wiele młodych kończy studia (co najmniej licencjat); obecnie młodzi ludzie idą na studia, z przekonaniem iż jest to działanie każdego młodego i inteligentnego człowieka; studiowanie w Polsce nie jest niczym dziwnym, czymś*

*dla wybranych, i stało się normą; studia stały się niemal obowiązkiem, naturalną kolejną rzeczą po szkole średniej; przez to, że studia są darmowe, wiele osób studiuje, bo rodzice tak chcą, albo dlatego, że studiowanie zostało zaakceptowane jako norma;*

*veliko mladih študira; večina mladih gre študirat; večina jih gre na univerzo.*

Sporadyczne słoweńskie ekscerpty ograniczyły się do lakonicznego stwierdzenia o tym, że większość młodych ludzi z Polski studiuje. Liczne polskie poświadczenia oprócz faktu popularności studiów wymieniają jego przyczyny: darmowość, dostępność, wpasowanie się w przyjętą (obowiązującą) normę społeczną, postępowanie jak inni w tym samym wieku i chęć spełnienia oczekiwań rodziców.

Potwierdzenie rangi wykształcenia, jego popularności czy przydatności stanowi funkcjonalność — dyplom jest pomocny w karierze, wiąże się z prestiżem. Określanie wartości wykształcenia jako jednego z wyznaczników awansu zawodowego i społecznego widoczne było nieco częściej z polskiej perspektywy (A — 8%, H — 3,5%):

*uważa się, że jest to warunek osiągnięcia sukcesu w życiu; wiedzą, że nauka „się opłaca”; wykształcenie jest bardzo ważne dla Polaków, zwłaszcza że nawet wyższe nie daje gwarancji zatrudnienia — stopień magistra to minimum, jeśli chce się walczyć o lepsze płace; obecnie rynek pracy wymaga od pracowników dokształcania się, co jest przyjmowane entuzjastycznie — coraz więcej ludzi w średnim wieku decyduje się na studia;*

*kariera je tudi zelo pomembna; radi napredujejo v življenju; [izobrazba je pomembna — M.W., M.W.] tudi za morebiten višji položaj v službi (da lažje preživi družino); v velik ponos jim je izobraženost, znanje; zlasti znanstveni (magisterij, doktorat) in fakultetni/raziskovalni nazivi predstavljajo tudi določen statusni simbol in dobro se je pozanimati, kakšen naziv človek ima (sicer je lahko užaljen).*

Jak wskazuje materiał egzemplifikacyjny, ankietowani rodacy Timiego Zajca dodatkowo podkreślali, że kariera zawodowa pomaga w utrzymaniu rodziny, ponieważ łączy się z wyższym wynagrodzeniem. Ponadto posiadany tytuł naukowy ma znaczenie w razie kontaktu z Polakami — zapewne chodziło o nawiązywanie relacji typowych dla studentów (a więc doświadczanych również przez objętych badaniem respondentów): podczas zwracania się do prowadzącego na uczelni nieuwzględnienie jego tytułu może zostać odebrane jako zniewaga. Takie zachowanie nie jest typowe dla bardziej zliberalizowanego słoweńskiego społeczeństwa.

Analiza materiału opisującego relację Polaków do oświaty pozwoliła również na zrekonstruowanie **zestawu** typowych **cech** i zachowań **Polaka mającego wyższe wykształcenie lub kształcącego się**. Rodzimi ankietowani wprawdzie częściej wskazywali zalety współziomka, ale wachlarz przymiotów okazał się szerszy w ujęciu heterostereotypowym (A — 31%, H — 26%).

Zgodnie z tak stereotypowo postrzeganym obrazem nasz pobratymiec posiada różne atuty (A — 11%, H — 17%)<sup>21</sup>. Jest:

wykształcony<sup>22</sup>: *są dobrze wykształceni; wykształceni; w społeczeństwie, za sprawą dzisiejszej polityki, przybywa ludzi wykształconych; chcą być wykształceni; ciągle się doksztalcający;*

*rad je izobražen; zelo izobraženi ljudje; visoko izobraženi; so visoko šolani; izobraženci oz. študentje imajo dobro znanje, dobro poznavanje metodologij in teorij, pogosto se pri tem opirajo na vzhodne (ruske) teoretike; pogosto se želijo dodatno izobraževati in usposablјati; menim, da so dokaj izobraženi, še posebej kar se tiče lastne kulture in v skladu s tem precej narodnozavedni;*

ambitny<sup>23</sup>: *są ambitni; Polacy są bardzo ambitni; ambitni — muszą tacy być, ponieważ jest duża konkurencja;*

*zelo ambiciozni; študentje so ambiciozni; ambicioznost na področju znanosti;*

postępowy i żądny wiedzy<sup>24</sup>: *Polacy są zaangażowani w tworzenie i powstawanie wielu wynalazków, chętnie biorą udział w różnego rodzaju badaniach;*

<sup>21</sup> Dane te bezpośrednio nawiązują do aspektów wyróżnianych w polskiej tradycji badań nad JOŚ: psychospołecznych, psychicznych, społecznych, kulturowych, ideologicznych, narodowościowych. Zob. *Język — wartości — polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce: raport z badań empirycznych*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2006, s. 40—41.

<sup>22</sup> Odtwarzany obraz ujawnia pleonazm — jedną z cech dobrze wyedukowanego czy też edukującego się Polaka jest to, że jest... wykształcony. W analizowanym wykazie udział procentowy tej cechy jest najwyższy (A — 4%, H — 7%). W słoweńskich ekscerptach, oprócz często wskazywanego wykształcenia Polaków, jednostkowo podawano, że polska edukacja opiera się na „wschodniej” (rosyjskiej) metodologii lub poznawana wiedza dotyczy głównie polskiego dziedzictwa kulturowego.

<sup>23</sup> Jest to cecha w podobnym stopniu wskazywana przez Polaków i Słoweńców (A — 3%, H — 2,5 %).

<sup>24</sup> Łączące się z ambicją postępowość, otwarcie na wiedzę częściej podawali Słoweńcy (A — 1%, H — 3%). W ostatniej egzemplifikacji respondent przyznaje, że wydaje mu się, iż polscy studenci są bardziej niż słoweńscy zainteresowani studiami i zdobywaniem wiedzy.

*na splošno je veliko zanimanja za kakšna znanstvena odkritja itd.; splošna razgledanost jim veliko pomeni; dobro splošno razgledani; zdelo se mi je, da so poljski študentje bolj vedoželjni od slovenskih, bolj zavzeti za študij;*

*inteligentny i mądry<sup>25</sup>: mają opinię ludzi inteligentnych; często na tle reprezentantów innych narodowości sprawiają wrażenie mądrych;*

*so pametni ljudje; mislim, da so zelo 'brihten' [sic!] narod;*

*otwarty, także na cudzoziemców<sup>26</sup>: zelo odpri; veliko oz. vedno več Poljakov se odpira navzven; nudijo tujcem na določenih področjih možnost uveljavitve z dokazovanjem dobrega dela;*

*obdarzony innymi pozytywnymi cechami<sup>27</sup>: pracowici; zaangażowani;*

*radi sodelujejo z drugimi ljudmi.*

Z werbalizacji obu badanych grup wyraźnie wyłania się portret Polaka chętnie uczącego się (A — 14%, H — 9%), co było językowo wyrażane za pomocą różnych konstrukcji czasownikowych<sup>28</sup>:

*Polacy chętnie się uczą; chętnie się kształcą; chętnie zdobywają wykształcenie; chęć zdobywania wiedzy, dążenie do podnoszenia kwalifikacji; coraz więcej osób osiąga dobre wyniki w nauce;*

*radi se učijo; radi se šolajo; pogosto se želijo dodatno izobraževati in usposabljati; po zaključku enega študija nadaljevali z naslednjim; menim, da so boljši v šoli, kot Slovenci.*

Słoweńcy okazali się krytycznymi obserwatorami samych siebie — polską chęć uczenia się *implicite* i *explicite* porównali z własnymi realiami. Mieszkańcom niewielkiego państwa, które autonomię uzyskało dopiero w 1991 roku, często zdarzają się przerwy między kolejnymi latami studiów, dla Polaków cha-

<sup>25</sup> Również te cechy w podobnym natężeniu podali przedstawiciele obu narodów (A — 2%, H — 1,5%).

<sup>26</sup> O polskiej otwartości człowieka wykształconego wspomnieli tylko Słoweńcy (H — 1,5%). Otwartość na obcokrajowców wiąże się w ich odczuciu z tym, że Polak daje cudzoziemcom możliwość wykazania się w pracy zawodowej.

<sup>27</sup> Udział procentowy innych atrybutów wyedukowanego Polaka był symboliczny (A — 1%, H — 1,5%). Przywołana słoweńska egzemplifikacja informuje o umiejętnościach interpersonalnych — łatwości współpracy.

<sup>28</sup> Przywołane w opracowaniu ekscerpty stanowią główną część omawianego deskryptora (dokładnie: A — 8%, H — 6%). Jeden polski wyimek oprócz pozytywnie wartościowanej elastyczności, związanej z łatwością uczenia się, aluzyjnie przywołał znane przysłowie *Mądry Polak po szkodzi*, utrwalające stereotypowy sąd: *łatwość uczenia, uczy się szybko, ale „po fakcie” — brak przewencji i zdolności przewidywania.*

rakterystyczne jest zaangażowanie w proces dydaktyczny, dzięki czemu mogą być odbierani jako lepsi studenci<sup>29</sup>.

W grupie słoweńskiej zdarzają się również wypowiedzi informujące wprost o tym, że Polacy kończą studia terminowo (co nie jest zachowaniem typowym na słoweńskich uczelniach)<sup>30</sup>. Badani uzasadniali takie „polskie” działanie:

*na pewno jest potrzeba studiowania i kończenia studiów w terminie (to drugie w Słowenii niestety nie jest normą); pragną skończyć studia jak najszybciej, czyli w wyznaczonym czasie; starają się za wszelką cenę skończyć studia w jak najkrótszym czasie; nie przedłużają studiów, też z szacunku do rodziców, którzy ich utrzymują lub pomagają w utrzymaniu;*

*študirajo hitro ter končajo študij v predpisanem terminu, ne pa podaljšujejo študij v nedogled; radi hitro končajo študij.*

Sporadycznie zarejestrowanym komponentem współtworzącym rekonstruowany obraz Polaka chętnie uczącego się jest to, że w Polsce studiuje się nieobowiązkowo więcej niż jeden kierunek<sup>31</sup>:

*wielu studentów studiuje jednocześnie kilka kierunków; często studiowane są dwa kierunki, żeby tylko poszerzyć swoją wiedzę i uzupełnić CV;*

*velikokrat diplomirajo na več področjih.*

Tylko polscy ankietowani językowo wyrazili to, że wykształcenie Polaków (aktualnie) wiąże się również ze znajomością języków obcych (A — 6%):

*szczególnie się u nas ceni znajomość języków obcych; uczą się języków obcych; chętnie uczą się języków obcych (najczęściej angielskiego); coraz więcej uwagi poświęcamy nauce języków; młodsze pokolenie zna obce języki.*

Brak tego typu słoweńskich egzemplifikacji nie musi oznaczać przeoczenia ze strony oceniających nas Słowian południowych. W porównaniu z tradycyjną

<sup>29</sup> Zob. M. Waclawek, M. Wtorkowska: *Słowiec jako wieczny student i nie tylko* — wycinek z *polsko-słoweńskich badań ankietowych*. „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2, s. 289—306.

<sup>30</sup> Dokładny udział procentowy tej części danych na temat Polaka chętnie uczącego się to: A — 5% i H — 2%.

<sup>31</sup> Taki ułamek stanowi tylko po 1% danych zarówno w auto-, jak i heterostereotypie. Obligatoryjne studiowanie dwóch kierunków jest typowe dla Słowenów (znaczna część studiów jest dwukierunkowa — uczący się wybierają dwa dowolne kierunki oferowane przez wydział; aby zaliczyć semestr, muszą uzyskać po 15 punktów kredytowych na obu).

(powszechną) znajomością języków obcych wśród mieszkańców Słowenii typowe umiejętności językowe Polaków mogą nie zasługiwać na pozytywną ocenę.

Z kolei jedynie respondenci słoweńscy wysłowili **pochwałę szkolnictwa, wykładowców, naukowców i artystów w Polsce** — były to bardzo częste eksplikacje (łącznie H — 21%). Portret ten współtworzą z jednej strony ekscerpty wyrażające uznanie dla instytucji oświaty i ich wysokiego poziomu na każdym szczeblu edukacji, a także dużych możliwości kształcenia w kraju oraz wyjazdów zagranicznych (8%):

*dobre šole in univerze; kvalitetne univerze; priznane šole in univerze; dobra izobrazba; se zavedajo, da lahko na Poljskem dobijo dobro izobrazbo; na visoki ravni; vsak nivo izobrazbe najvišji v svojem rangju; čim boljša izobrazba, k temu težijo že od osnovne šole; veliko možnosti za študij v državi in v tujini.*

Z drugiej strony ze słoweńskich ekscerptów wyłania się obraz szeroko rozumianego szacunku wobec ludzi (13%) — nauczycieli, wykładowców, przedstawicieli nauki i sztuki: *občutek imam, da se na Poljskem bolj samoumevno spoštuje izobražene ljudi kot v Sloveniji; odnos do znanosti je spoštljiv (tudi do ljudi s poklicem v znanosti)*. Sposobem wyrażenia poważania dla pedagogów jest odpowiedni wygląd zewnętrzny, w tym bardziej formalny ubiór na egzaminach — rzecz nietypowa w Słowenii: *spoštovanje do učiteljev in profesorjev (ki se med drugim kaže v skrbi za zunanji izgled na izpitih)*. Uznanie dla kadry akademickiej oddano również za pomocą wyliczenia jej zalet (bardzo dobre przygotowanie, dostępność, punktualność, życzliwość): *bi pa pohvalila poljske profesorje, zelo dobro pripravljene, dostopni, točni, prijazni*; a także docenienia udziału w badaniach naukowych: *aktivni so tudi pri raznih znanstvenih raziskavah*. Znaczna część wyimków z tej grupy<sup>32</sup> werbalizuje pozytywnie waloryzowaną polską bogatą historię nauki i sztuki oraz to, że Polacy jako naród są dumni ze swoich osiągnięć:

*izredno pestra zgodovina znanstvenikov in umetnikov; to dokazuje tudi zgodnji razvoj univerze na Poljskem; v znanosti in izobrazbi so dobri, saj je, gledano na preteklost, veliko znanstvenikov Poljakov; spoštljiv, zlasti zaradi meščanske in aristokratske preteklosti<sup>33</sup>; ponosni na svoje dosežke v znanosti; cenijo svoj prispevek k evropski kulturi in znanosti; so ponosni na*

<sup>32</sup> Chodzi o 7% ze wskazanych 13%.

<sup>33</sup> Ostatni cytat wydaje się wymowny również z innych względów — podkreślanie polskich mieszczańsko-arystokratycznych korzeni oprócz uznania może w jakimś stopniu implikować zażdrość Słoweńców, których przodkowie w zasadzie wywodzą się „tylko” z chłopstwa.

*Poljake, ki jim je uspelo v tujini in na svoje nobelove nagrajence; ponosni so na dosežke poljskih znanstvenikov, ki so uspeli v svetu oz. zasloveli; ponosni so tudi na svoje poljske znanstvenike in izobražence.*

## Negatywny stosunek Polaków

Stosunkowo liczna grupa poświadczeń, zwłaszcza w autostereotypie, współtworzy ważną podkategorię w rekonstruowanej postawie Polaków wobec edukacji i wykształcenia — model waloryzowany negatywnie (A — 24%, H — 13%). Składają się na niego ekscerpty dwojakiego typu: obraz nieambitnego nastawienia Polaków do oświaty, a także krytyka systemu edukacji.

Dane pierwszego rodzaju, pozwalające na odtworzenie **pozbawionego aspiracji podejścia do kształcenia**, są częste tylko w ujęciu autostereotypowym (A — 13%, H — 3%). *Gros polskich werbalizacji w tej grupie<sup>34</sup> wyraźnie komunikuje o nieambitnym nastawieniu: młodsze pokolenie często widzi w tym [w studiowaniu — M.W., M.W.] przymus; [studia są — M.W., M.W.] z nudów, żeby mieć tytuł, odwalić i zaliczyć; ważne są znajomości, więc nie trzeba się specjalnie wysilać w zdobywaniu wiedzy; studia tylko „dla papierka”; nauka raczej jako zabawa; wyniki [nauki — M.W., M.W.] są mierne; nie wszyscy je [studia — M.W., M.W.] kończą.* Wypowiedzi rodzimych i cudzoziemskich ankietowanych pozwoliły na zarysowanie cech Polaka jako człowieka niewykształconego i nieskorego do edukacji (w tym — jak zauważyli Słoweńcy — nieoczytanego)<sup>35</sup>: *są leniwi, niezbyt zaangażowani; nie chcą dawać nic od siebie, aktywnie uczestniczyć w zajęciach; manj radi se učijo; Poljaki neradi berejo.* Brak ambicji w takim ujęciu wiąże się również z nieznajomością języków obcych, co głównie podkreślili Słoweńcy: *slabo znanje angleščine in tujih jezikov nasploh; slabo govorijo tuje jezike; slabo znanje tujih jezikov.*

Prawie połowa polskich i zdecydowana większość słoweńskich ekscerptów zakwalifikowana do podkategorii nieambitny stosunek do kształcenia dotyczy szeroko rozumianej **krytyki polskiego systemu edukacji** (A — 11%, H — 10%). Perspektywy Polaków i Słoweńców różnią się — respondenci nierzadko zwracali uwagę na inne obszary, ukazując je z właściwego sobie punktu widzenia.

<sup>34</sup> Dokładnie jest to 9% z 13% polskich ekscerptów zakwalifikowanych jako bezpośrednie wyrażenie nieambitnego stosunku Polaków do edukacji.

<sup>35</sup> Porównywalna jest częstotliwość tego typu wskazań (łącznie A — 4%, H — 3%; rozkład tych danych jest następujący: a) cechy negatywne: A — 3%, H — 1%; b) nieznajomość obcych języków: A — 1%, H — 2%).

Ekscerpty wyłonione z wypowiedzi rodaków często niosą wyraźne znaczenie pejoratywne<sup>36</sup>: *system edukacji jest zły; osoby już nieuczące się są negatywnie nastawione do systemu edukacji z powodu częstych reform i zmian*. Niedostateczna ocena mogła wynikać z tego, iż jak dobitnie wyraził się jeden z ankietowanych krajan, *jakość nauczania jest mierna* (co mogło wynikać ze wspomnianej częstości reorganizacji szkolnictwa). Sugerowany niski poziom edukacji zakłada również wyrażanie złej opinii o nauczycielach. Bywa jednak i tak, że wykazywanie braków przez kogoś *de facto* więcej mówi o ganiącym niż o ganionym: *bardzo krytykują wykładowców, obwiniając ich za swoje porażki*<sup>37</sup>.

Wśród polskich wyimków znalazły się również głosy o nadmiarze szkół ogólnie sprofilowanych, podczas gdy trzeba większej liczby wykwalifikowanych pracowników ze średnim wykształceniem, mogących wykonywać konkretny zawód: *brakuje wyspecjalizowanych techników*<sup>38</sup>. W słoweńskich wypowiedziach z kolei odnotowano opinie zarzucające polskiemu sposobowi kształcenia nadmierny formalizm, który może przyćmić dążenie do poznawania wiedzy: *težnja ne po znanju, ampak čim boljši formalni izobrazbi*. Formalizm<sup>39</sup> może wiązać się z wcześniej wspomnianym, obcym Słoweńcom, typowo „polskim” (bo zaobserwowanym w polskiej społeczności) przywiązaniu do stylu oficjalnego (por. sposób zwracania się do wykładowcy, znaczenie wyglądu zewnętrznego podczas egzaminów itd.). Wydaje się zatem, iż badanych Słowian południowych cechuje inne nastawienie do nauki i stylu naukowego — polski jest bardziej zdystansowany, słoweński zaś (przynajmniej w założeniu) sfunkcjonalizowany, w tym skierowany na zrozumienie przez szerszą grupę docelową<sup>40</sup>.

<sup>36</sup> Udział polskich wyimków o mocnym znaczeniu pejoratywnym to dokładnie 5% ze wskazanych 11%.

<sup>37</sup> Z takim spojrzeniem w swoisty sposób koresponduje jedna ze słoweńskich wypowiedzi, karząca inną przywarę, którą, w odczuciu respondenta, mamy — zdarza się, że Polacy podejmują studia tylko ze względu na ich nobilitującą funkcję (włączenie w grono ludzi mających dostęp do wiedzy); nauka w takim przypadku służy samodoskonaleniu, polepszeniu swojego wizerunku: [...] *pridobivanje znanja Poljakom veliko pomeni včasih zaradi namenskega krpanje občutka manjvrednosti in povzdigovanje lastne vrednosti s pomočjo posedovanja velike količine znanja*.

<sup>38</sup> To zaledwie 1% w autostereotypie. Obraz nie jest jednorodny. Zdaniem innego badanego, obserwuje się *coraz większe nakierowanie na wykształcenie zawodowe niż uniwersyteckie*.

<sup>39</sup> Co ciekawe, wśród obiegowych, stereotypowych opinii o Słoweńcach jest ta, iż duża część z nich to „austriaccy” formalisci — mogą drobiazgowo (nadgorliwie) przestrzegać przepisów bez względu na ich sens; pozostali zaś są „bałkańscy” (i może „włoscy”), luźno podchodzą do obojętności i do tego, jak się je rozumie.

<sup>40</sup> O zdystansowaniu do takiego definiowania stylu naukowego przez Słoweńców z perspektywy polskiej tłumaczki, a dokładniej: o blaskach i cie(r)niach tłumaczenia na przykładzie przekładu monografii na temat Tity, pisała Joanna Sławińska. Zob. J. Sławińska: *Granice lojalności. O tłumaczeniu monografii Jože Pirjevca „Tito in tovariši”*. V: *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani...*, s. 175—185.



Zdystansowanie się Polaków od krajowej oświaty (także Słoweńców, choć werbalizowali to rzadziej) może wynikać z prostej przyczyny: system kształcenia nie spełnia jednej z podstawowych swoich funkcji — nie gwarantuje dobrej pracy<sup>41</sup>:

*często wykształcenie nie gwarantuje zatrudnienia, co powoduje rozczarowanie studiowaniem, zdobywaniem wiedzy; nauka jest potrzebna, ale wykształcenie nie daje pieniędzy — najlepiej iść na studia i równocześnie szukać pracy/stażu<sup>42</sup>; w obecnej chwili każdy młody człowiek kończy studia, choć w praktyce rzadko pracuje w swoim zawodzie; wykształcenie jest ważne, ale nie jest niezbędne, by mieć pracę;*

*veliko mladih študira, vendar morda šolstvo tako kot v Sloveniji ni dobro vpeto v realno situacijo, tako da je veliko mladih brez dela.*

Brak adekwatności treści nauczania do rzeczywistych wymogów rynku, oczekiwań pracodawcy itd. (polskim i — jak się okazuje z przytoczonego cytatu — słoweńskim) adeptom sprawia zawód, dlatego zgodnie ze słowami respondenta *wykształcenie traci wartość*. Inny polski badany sugeruje, iż studia mogą wykształcić dobrego specjalistę, ale *kompetencja nie jest w cenie*, liczy się coś innego. Bywa i tak, że brak perspektyw jest główną przyczyną polskiej emigracji zarobkowej — za granicą nasi rodacy są doceniani: *izobrazba je pomembna, pa čeprav plačilo ni vedno ustrezno glede na njeno višino; mačehovski odnos do izobražencev, zato jih je veliko prisiljeno zapustiti domovino in prenesti svoje kompetence nekam, kjer bodo cenjeni*.

Odmienność indywidualnych doświadczeń badanych sprawia, że językowo wyrażono jeszcze jedną stereotypową (i pocieszającą zarazem) cechę właściwą polskim realiom — elastyczność oraz umiejętność działania rodaków, gdy tego chcą (lub raczej potrzebują) — tu w kontekście (braku) formalnej edukacji: *często nie przykładają wagi do nauki, jednak potrafią osiągnąć sukces jednocześnie na wielu polach z różnych dziedzin*.

Krytyka naszego systemu kształcenia wyprofilowana w wypowiedziach Polaków wydaje się bardziej „dosłowna”, przywołano najbliższe skojarzenia związane z edukacją *sensu stricto*. Słoweńcy zaś na oświatę spojrzeli szerzej, ujmując instytucje edukacyjne jako placówki, które mają przekazać nie tylko wiedzę merytoryczną, ale również informacje „ukryte” — określoną perspektywę, for-

<sup>41</sup> Jeśli chodzi o wielkości procentowe, to w ujęciu autostereotypowym jest to 5% z 11%, a heterostereotypowym — 2% z 10%.

<sup>42</sup> Potwierdzają to inne odnotowane opinie: *studenci często na studiach dorabiają; często pracujemy w trakcie studiów*.

mę odpowiedniej, stereotypowo „polskiej” socjalizacji<sup>43</sup>. Językowo wyrażono niezadowolenie z upowszechniania się w polskiej szkole atmosfery niezdrowej rywalizacji (*se spodbuja nezdrava tekmovalnost*), co może wynikać z tego, że od najmłodszych lat wymaga się od uczniów wiele, tworząc i silnie umacniając jednocześnie hierarchiczne podziały zamiast współpracy i partnerstwa: *v izobraževalnem procesu močna hierarhija*. Według niektórych cudzoziemskich badanych, polskie placówki oświatowe są miejscem, gdzie mocniej niż w Słowenii widoczne są różnice społeczne: *mislim, da so meje med družbenimi razredi na Poljskem veliko bolj izrazite kot v Sloveniji*. Słoweńcy zauważyli, że — podobnie jak w ich kraju — na studia decyduje się głównie młodzież z większych miast: *nadaljevanje izobraževanja po srednji šoli/gimnaziji je predvsem v večjih mestih (tako kot tudi v Sloveniji), prav tako izobraževanje nadaljujejo predvsem 'mestni otroci'*. W opinii kilkorga ankietowanych Słoweńców polski system edukacji utrwała tradycyjny model rodziny i roli, jaką powinna w niej odgrywać kobieta. Po pierwsze, rodzina dla młodego Polaka jest ważniejsza od studiów (choć te oczywiście są cenione): *izobraževanje je podpirano, vendar veliko mladih da prednost družini oziroma ustvarjanju le-te*. Po drugie, wciąż w polskiej mentalności funkcjonuje obraz kobiety, której najważniejszą powinnością jest zajmowanie się domem i rodziną: *še vedno pa je prisotna mentaliteta, da so ženske raje doma in skrbijo za družino*. Polskie szkolnictwo utrwała, zdaniem ankietowanych Słowian południowych, konserwatywizm ich północnych pobratymców, wiążący się z pewną zaściankowością — ważniejsza jest historia Polski i państwowe symbole od rozległej wiedzy i szerokich horyzontów:

<sup>43</sup> Tego typu wypowiedzi stanowią większość słoweńskich ekscerptów w omawianej grupie (8% z 10%). O tzw. ukrytym programie szkoły i jego niebezpieczeństwach pisały między innymi: Dorota Pankowska (D. Pankowska: *Podłoga ważniejsza od szkoły, czyli o ukrytym programie szkoły*. „Psychologia w Szkole” 2008, nr 3, s. 29—38); Bernadeta Niesporek-Szamburska (B. Niesporek-Szamburska: *O szkole, o stresie i o lęku słów kilka...* W: *Szkola bez barier. O trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*. Red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2015, s. 201—213) czy Andrzej Janowski (A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1998, s. 50—63). W kontekście postrzegania szkoły jako agendy socjalizacji tradycyjnych ról płciowych warto wspomnieć między innymi o pracy Marioli Chomczyńskiej-Miliszkievicz (M. Chomczyńska-Miliszkievicz: *Szkola jako agenda socjalizacji ról płciowych. Przegląd badań*. „Terazniejszość — Człowiek — Edukacja” 2001, nr 1, s. 31—47) czy Marii Jankowskiej (M. Jankowska: *Świat ucznia — świat uczennicy. Socjalizacja szkolna a utrwalenie społecznych ról płciowych*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica” 2009, nr 34, s. 13—34). Zob. też: *Płeć i rodzaj w edukacji*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Łódź 2004; D. Pankowska: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005; M. Waclawek: *O profilu „uczennicy” w stereotypie DZIEWCZYNY*. W: *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018, s. 393—406.

*Poljaki imajo do znanosti precej spoštljiv odnos, vendar ne toliko do znanstvenih liberalnih odkritij, saj so precej konzervativen narod; pomembna je državna zgodovina in njeni simboli, bolj kot morda splošno svetovna razgledanost.*

## Inne

Ostatnią grupę wypowiedzi (A — 11%, H — 9%) tworzą dane informujące o tym, że ankietowani mieli problem z odpowiedzią jednoznaczną pod względem waloryzacji (*in plus* lub *in minus*).

Rzadkimi poświadczeniami (A — 1%, H — 4%) okazały się opinie o nacechowaniu raczej neutralnym, świadczące o normalności, przeciętności czy też typowości polskiego systemu szkolnictwa (również w ujęciu komparatystycznym): *niewyróżniający się; normalen; povprečen odnos; povprečno izobraženi; izobrazba je pomembna tako kot drugje.*

Większą część danych językowych zebranych w kategorii „inne”, głównie zarejestrowanych w ujęciu autostereotypowym, współtworzy niejednoznaczny pod względem oceny model ambiwalentnego stosunku Polaków do edukacji (A — 7%, H — 2%). Dwoistość oceny wyrażano *expressis verbis*:

*zróznicowany; przywiązują [wagę do edukacji] i nie przywiązują; luźny [stosunek do edukacji — M.W., M.W.]; można podzielić 50/50; młodzi często podejmują studia, bo nie mają innej alternatywy; wśród młodzieży w wieku gimnazjalnym widać niechęć do nauki, jednak pomimo tego [sic!] większość młodych Polaków decyduje się na studia;*

*odnos do znanosti je spoštljiv (tudi do ljudi s poklicem v znanosti), vendar ni nekaj k čemur bi Poljaki kot narod stremeli.*

Bywa, że respondenci uzasadniają dualizm spojrzenia (ujawniający tendencję do stereotypizacji), prezentując przeciwstawne obrazy: są tacy, którzy lubią się uczyć i szanują edukację, i tacy, którzy nie cenią oświaty, albo: Polacy wprawdzie szanują wiedzę, ale nie jest to tendencja ogólna. Ważna przyczyna ambiwalentnego stosunku do kształcenia została wskazana w polskim materiale egzemplifikacyjnym — podjęcie studiów nierzadko wynika z konieczności, czy też jest najłatwiejszym rozwiązaniem po skończeniu szkoły średniej. Inne (nieprzywołane w artykule, choć odnotowane) powody zdystansowania się do polskiego systemu oświaty, to zdaniem badanych Polaków i Słoweńców: łatwość dostępu do szkolnictwa wyższego (skutkująca nieszanowaniem edukacji i obni-

żaniem jakości kształcenia) czy ogólnoludzka tendencja do odmiennych spojrzeń na edukację — do czego każdy ma prawo. Niejednoznaczność osądu wyznacza sceptyczną, zdystansowaną postawę wobec opisywanej rzeczywistości pozajęzykowej. Jest to w pewnym stopniu potwierdzenie podkategorii rekonstruującej schemat negatywnego nastawienia do edukacji i wykształcenia w Polsce.

Do kategorii „inne” został zaliczony także brak odpowiedzi — takie podejście ankietowanych jest również wymowne, świadczy o tym, że badany miał jakąś trudność, której nie umiał lub nie chciał przezwyciężyć<sup>44</sup>. Pewien odsetek polskich i słoweńskich respondentów (A — 3% i H — 1,5%) nie wypełnił całej ankiety dotyczącej obrazu Polaka (odpowiedziano na te same pytania w innej części kwestionariusza — służącej do rekonstrukcji portretu Słoweńca). Dodatkowo niewielka grupa słoweńskich badanych (1,5%) zdecydowała się na nieudzielenie odpowiedzi tylko na temat stosunku do edukacji i wykształcenia w Polsce.

## Wnioski

Analiza danych ankietowych przy wykorzystaniu instrumentarium etnolingwistyki pozwoliła na rekonstrukcję wyobrażenia postawy Polaków wobec edukacji i wykształcenia, zgodnego z postrzeganiem badanej grupy krajan i Słoweńców. Ustalono, w jaki sposób respondenci interpretują omawiane nastawienie, jakie cechy zauważają, podkreślają i cenią, a które ganią.

Reasumując, znakomita większość danych — zwłaszcza w ujęciu heterostereotypowym — kreśli portret pozytywnego stosunku Polaków do rodzimej oświaty. Przymiotniki, takie jak: *ważny, dobry, pozytywny*, wyrażające dodatnio wartościowaną postawę były rejestrowane stosunkowo rzadko. Uznanie werbalizowano częściej za pomocą czasowników typu: *szanować, cenić*, czy wyrażeń lub zwrotów pełniących taką funkcję (*wyznacznik wartości, być uznawanym za wartość, duży nacisk, przykładać wagę, mieć szacunek*) — co mocniej wyeksponowano w obrazie słoweńskim. Południowi Słowianie wyrazili również godną pochwały świadomość polskiej odrębności kulturowej i chęci jej promocji zagranicznemu odbiorcy. Znaczna część polskich respondentów podkreśliła popularność (powszechność) studiowania w Polsce w ogóle. Zauważono praktyczne korzyści wynikające z edukacji, świadczące o awansie społecznym i zawodowym. W zebranych materiale wyraźnie zarysował się wyidealizowany model wykształconego lub kształcącego się obywatela. Tak profilowany Polak jest wy-

<sup>44</sup> Mogło to wynikać, zwłaszcza w heterostereotypie, z niewiedzy lub braku jasno sprecyzowanego stanowiska wobec kwestii, które oceniano w ankiecie.

edukowany, ambitny, postępowy, żądny wiedzy, inteligentny, mądry, otwarty (też na obcokrajowców), poza tym chętnie się uczy, bywa, że studiuje więcej niż jeden kierunek i dobrze zna języki obce, z pewnością terminowo kończy studia. Wysoki odsetek danych heterostereotypowych współtworzy wyrażoną wprost pochwałę szkolnictwa, wykładowców, naukowców i artystów.

Przeciwstawny model negatywnego stosunku Polaka do edukacji i wykształcenia jest rzadszy pod względem częstotliwości, ale znaczący. W szczególności polscy respondenci wskazywali cechy nieambitnego podejścia do krajowego szkolnictwa, sporadycznie jednak podając konkretne cechy i zachowania niewykształconego mieszkańca kraju nad Wisłą. Znaczna część eksplikacji w tej grupie współtworzy krytykę systemu edukacji odmienną w ujęciu auto- i heterostereotypowym. Polacy ganili krajową oświatę ze względu na jej program, cele czy reformy, Słoweńcy nierzadko skupiali się na wewnętrznych elementach systemu kształcenia, które sięgają głębszych warstw niż „oficjalny” program nauczania, a więc na tym, co leży w naturze polskiego wychowania (sformalizowanej relacji wykładowca — student, konserwatyzmie, „tradycyjnej” roli kobiety, eksponowaniu różnic społecznych itd.). Wadą naszego kształcenia, wskazywaną przez obie grupy respondentów, jest jego niefunkcjonalność — ukończenie szkoły nie musi się wiązać ze znalezieniem odpowiedniej pracy.

Rzadko zdarzało się, by respondenci nie wyrażali sądów jednoznacznie wartościujących dodatnio lub ujemnie, wskazując na przykład „normalność” polskiego systemu edukacji lub ambiwalentną postawę względem niego.

Jedną z podstawowych funkcji stereotypów jest szybka identyfikacja — „nieprecyzyjna subiektywna generalizacja, czyli nieuprawnione logicznie przypisywanie jakiejś właściwości wszystkim obiektom gatunku określanego za pomocą danej nazwy”<sup>45</sup>. Jest to zarazem praktyczne (zmniejsza wysiłek poznawczy), jak i krzywdzące (niesprawiedliwe) — nie musimy podzielać stereotypowej opinii. Uzyskane wyniki noszą znamiona historyzmu nie tylko z powodu zakończenia badań stanowiących podstawę odtworzenia interesującego nas obrazu. Trwająca reforma szkolnictwa wyższego przygotowana przez obecny rząd dąży do większej elitaryzacji studiów, czego jedną z konsekwencji może być ograniczanie do nich dostępu. Zjawisko to zapewne znajdzie odzwierciedlenie w języku, a więc także w językowym obrazie świata.

---

<sup>45</sup> J. Bartmiński, J. Panasiuk: *Stereotypy językowe...*, s. 90.


## Bibliografia

- Bańkowski A.: *Etymologiczny słownik języka polskiego*. T. 1—2. Warszawa 2000.
- Bartmiński J.: *Czym zajmuje się entolingwistyka?*. W: Idem: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin 2007.
- Bartmiński J.: *Kryteria ilościowe w badaniu stereotypów językowych*. W: Idem: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin 2007.
- Bartmiński J.: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: Idem: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009.
- Bartmiński J., Panasiuk J.: *Stereotypy językowe we współczesnym języku polskim*. W: J. Bartmiński: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin 2007.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M.: *Szkola jako agenda socjalizacji ról płciowych. Przegląd badań*. „*Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja*” 2001, nr 1, s. 31—47.
- Długosz-Kurczabowa K.: *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa 2003.
- Jankowska M.: *Świat ucznia — świat uczennicy. Socjalizacja szkolna a utrwalenie społecznych ról płciowych*. „*Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*” 2009, nr 34, s. 13—34.
- Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1998.
- Język — wartości — polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce: raport z badań empirycznych*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2006.
- Kędzierska J.: *Kształcenie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. E. Różycka. Warszawa 2003.
- Maćkiewicz J.: *Co to jest „językowy obraz świata”*. „*Etnolingwistyka*” 1999, nr 11, s. 7—24.
- Niesporek-Szamburska B.: *O szkole, o stresie i o lęku słów kilka... W: Szkoła bez barier. O trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*. Red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2015.
- Pankowska D.: *Podłoga ważniejsza od szkoły, czyli o ukrytym programie szkoły*. „*Psychologia w Szkole*” 2008, nr 3, s. 29—38.
- Pankowska D.: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005.
- Plęć i rodzaj w edukacji*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Łódź 2004.
- Sławińska J.: *Granice lojalności. O tłumaczeniu monografii Jože Pirjevca „Tito in tovariši”*. V: *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu*. Ed. M. Wtorkowska, M. Waclawek, L. Rezončnik. Ljubljana 2018.
- Snoj M.: *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana 2009.
- Śliwerski B.: *Edukacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. E. Różycka. Warszawa 2003.
- Tchorzewski A.M. de: *Wychowanie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1—7. Red. E. Różycka. Warszawa 2003—2010.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1—4. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003.
- Waclawek M.: *O profilu „uczennicy” w stereotypie DZIEWCZYNY*. W: *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018.
- Waclawek M., Wtorkowska M.: *Czas wolny Polaków — w kręgu językowo-kulturowych stereotypów*. W: *Barieri i pomosty w języku i kulturze*. Red. D. Lech-Kirstein. Opole 2019 [w druku].
- Waclawek M., Wtorkowska M.: *Człowiek człowiekowi lustrem — konceptualizacje Polki i Polaka w wypowiedziach polskich i słoweńskich respondentów*. V: *Sedemdeset let poučevanja*

- poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu*. Ed. M. Wtorkowska, M. Waclawek, L. Rezoničnik. Ljubljana 2018.
- Waclawek M., Wtorkowska M.: „*Jak ich widzą, tak ich piszą*” — rzecz o wyglądzie Słoweńców. W: *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*. T. 4: *Pogranicza, mniejszości, regiony. Etnolingwistyka*. Red. J. Tambor. Katowice 2018.
- Waclawek M., Wtorkowska M.: „*Nasz wygląd zależy od tego, w jakim lustrze się przejrzymy*” — z badań nad stereotypem Polaka. V: *Komparativnoslavističke lingvokulturalne teme*. Ed. N. Pintarić, I. Čagalj, I. Vidović Bolt. Zagreb 2019.
- Waclawek M., Wtorkowska M.: *Powiedz mi, co jesz, a powiem ci, kim jesteś — o kulinariach w Słowenii*. W: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”. Nr 25. Red. B. Grochala, I. Dembowska-Wosik. Łódź 2018, s. 55—68.
- Waclawek M., Wtorkowska M.: *Przez jedzenie do języka... polskiego — o kulinariach oczami Polaków i Słoweńców*. W: *Bariery i pomosty w języku i kulturze*. Red. D. Lech-Kirstein. Opole 2019 [w druku].
- Waclawek M., Wtorkowska M.: „*Słowiański Austriak*” — o charakterze Słoweńców słów kilka. „*Jezikoslovni zapiski*” 2017, no. 1, s. 193—210.
- Waclawek M., Wtorkowska M.: „*Słowiański góral spod Alp*” — z badań nad auto- i heterostereotypem Słoweńca. V: *Jazyk v kultúre, kultúra v jazyku. Język w kulturze, kultura w języku*. Ed. M. Vojteková. Prešov 2017.
- Waclawek M., Wtorkowska M.: *Słoweniec jako wieczny student i nie tylko* — wycinek z polsko-słoweńskich badań ankietowych. „*Postscriptum Polonistyczne*” 2019, nr 2.
- Waclawek M., Wtorkowska M.: *Słoweńców spędzanie wolnego czasu — w kręgu badań językowo-kulturowych stereotypów*. W: *Słowiańszczyzna dawniej i dziś — język, literatura, kultura. Monografia ze studiów slawistycznych III*. Red. A. Kołodziej, T. Piasecki. Červený Kostelec 2017.
- Waclawek M., Wtorkowska M.: *Smaki Słowenii — kulinaria w ujęciu autostereotypowym*. „*Linguarum Silva*” 2019, t. 8.



RENATA DAJNOWSKA

 0000-0003-2895-9179

absolwentka Portland State University, Portland, Oregon

## Dbłość o zachowanie języka ojczystego na emigracji (na przykładzie Szkoły Polskiej w Portland, Oregon)

### Preserving the mother tongue in exile (using the example of the Polish School in Portland, Oregon)

**Summary:** The study presents research showing the possibilities of making the mother tongue/native language available to children whose parents do not know Polish or have minimal knowledge of it. The research was conducted on the basis of the dynamics of development of the Polish School in Portland in the years 2011—2013. Using questionnaires, a survey, community interview, and questions in an interview, comprehensive information was collected from parents, students and teachers. The information concerned, among others, the following issues: the demographic outline and cultural affiliation of parents, the level of knowledge of the Polish language by parents, as well as parents', teachers' and students' beliefs about maintaining the Polish language. On the basis of the results and conclusions from the research, the author tries to indicate ways to improve the educational situation of Polonia children.

**Keywords:** pedagogical research, parents, inherited language, maintenance of inherited language, ethnic schools

Pielęgnowanie języka ojczystego to życiowy proces wymagający wielu poświęceń ze strony rodziców, a utrzymanie go na zadowalającym poziomie to dodatkowe wyzwanie<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> R. Dajnowska: *Preservation of Heritage Language at Community-based Program at the Polish School, Portland, Oregon*. Oregon 2013, s. 6. Tłumaczenie autorki.



## Wstęp

Jako matka, a jednocześnie nauczycielka, która zarządza małą, etniczną szkołą sobotnią, dostrzegam wartość zachowania oraz pielęgnowania ojczystego języka. Widzę problemy i wyzwania, przed którymi stoją rodzice, a także nauczyciele. Jednym z większych jest próba odpowiedzi na pytanie: jak sprawić, by język ojczysty/odziedziczony był dostępniejszy dla dzieci, których rodzice nie znają języka polskiego lub znają go słabo? Wiem, że problemy, z którymi boryka się nasza szkoła, występują w wielu polskich szkołach etnicznych na terenie Stanów Zjednoczonych i w innych krajach. Różne grupy etniczne stają przed podobnymi dylematami. „Według spisu ludności przeprowadzonego w USA, w Stanach Zjednoczonych używanych jest ponad trzysta dwadzieścia dziewięć różnych języków”<sup>2</sup>. Jednym z nich jest język polski, który dla swych użytkowników stał się językiem odziedziczonym. Jego pielęgnowanie to życiowy proces wymagający poświęcenia ze strony rodziców, a jego utrzymanie na zadowalającym poziomie to dodatkowe wyzwanie.

Celem moich badań stało się poszukiwanie metod i środków, które mogą ułatwić naukę języka ojczystego/odziedziczonego tym uczniom, których rodzice nie znają go już dobrze. Prowadziłam je z nadzieją, że przyczynią się do wypracowania stosownych zachowań komunikacyjnych, które pomogą dorosłym (rodzicom) oraz ich dzieciom w pielęgnowaniu języka przodków.

Jeszcze przed rozpoczęciem badań w Polskiej Szkole zdecydowano się na eksperyment edukacyjny: zauważywszy w rodzinach uczniów nasilającą się tendencję do wychowania dwujęzycznego i wielojęzycznego, zdecydowaliśmy się jako nauczyciele wprowadzić pewne zmiany w sposobach nauczania. Utworzyliśmy klasę dla uczniów, którzy nie znają języka polskiego (ucząc w niej polskiego jako drugiego języka). Padła też propozycja, by w jednej klasie uczyć języka polskiego jako drugiego — wspólnie — dzieci oraz ich rodziców.

## Przegląd literatury

Spśród licznych opracowań wybrałam artykuły, które definiowały słowa klucze i pozwoliły odpowiedzieć mi na postawione wcześniej pytanie. Rozpoczną od zdefiniowania pojęcia „język odziedziczony”, które jest pojęciem stosunkowo nowym:

---

<sup>2</sup> J.S. Lee: *Through the Learners' Eyes: Reconceptualizing the Heritage and Non-heritage Learner of the Less Commonly Taught Languages*. „Foreign Language Annals” 2005, no. 38, s. 554.

Język odziedziczony oznacza język imigranta, rdzenny lub rodowy, który może mieć językowe, etniczne, religijne, kulturowe lub symboliczne znaczenie dla mówcy. W literaturze termin ten był używany jako synonim języka społeczności, języka etnicznego, pierwszego języka, języka podstawowego i języka ojczystego, chociaż niektórzy autorzy rozgraniczają te pojęcia<sup>3</sup>.

Terminu tego używają też inni badacze, jak: Richard Brecht i Catherine Ingold<sup>4</sup>, Ewa Lipińska i Anna Seretny<sup>5</sup>; Adriana Val i Polina Vinogradova<sup>6</sup>. Przeprowadzili oni badania na podobny temat.

„Rodzice” i „szkoła etniczna” to kolejne kluczowe słowa. Przeprowadzono wiele badań na temat roli, jaką odgrywają rodzice w utrzymaniu języka ojczystego/odziedziczony, kultury oraz we współtworzeniu szkół etnicznych. Postawy rodziców związane z przekazywaniem języka ojczystego swoim dzieciom bada Olena Nesteruk<sup>7</sup>. Autorka zwraca uwagę, że „utrzymanie i utrwalanie języka ojczystego/odziedziczony zależą od dwóch czynników: poziomu indywidualnego i poziomu grupy”. Píše ona, że „wkład rodziców jest bardzo istotną częścią procesu utrzymania języka, ale to za mało; znaczącą rolę odgrywa współpraca z rówieśnikami z tej samej grupy etnicznej i ze społecznością etniczną”<sup>8</sup>. W podobnym badaniu Seon M. Park i Mela Sarkar ilustrują, w jaki sposób rodzice starają się zachować język koreański w dwujęzycznym Montrealu, gdzie angielski i francuski są głównymi językami<sup>9</sup>. Na Liu, Anne Musica, Silvia Koscak, Polina Vinogradova i Jacqueline López wskazują w swych badaniach wyzwania i potrzeby, jakie mogą napotykać sobotnie szkoły etniczne w USA, oraz sposoby

<sup>3</sup> T.G. Wiley: *On Defining Heritage Languages and Their Speakers*. In: *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. Eds. J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis. Washington 2001, s. 29.

<sup>4</sup> Zob. R. Brecht, C. Ingold: *Tapping a National Resource. Heritage Languages in the United States*. Washington 2002. [http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/0202brecht.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0202brecht.pdf) [data dostępu: 13.01.2019].

<sup>5</sup> E. Lipińska, A. Seretny: *Heritage Language in Polish Schools*. „Głos Nauczyciela” / „Teacher Voice” 2012, no. 1, s. 65–67.

<sup>6</sup> Zob. A. Val, P. Vinogradova: *What Is the Identity of a Heritage Language Speaker?*. „Heritage Briefs Center for Applied Linguistics” 2010. <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/what-is-the-identity-of-a-heritage-language-speaker.pdf> [data dostępu: 13.01.2019].

<sup>7</sup> Zob. O. Nesteruk: *Heritage Language Maintenance and Loss Among the Children of Eastern European Immigrants in the USA*. „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 2010, no. 31 (3). <http://dx.doi.org/10.1080/01434630903582722> [data dostępu: 13.01.2019].

<sup>8</sup> Ibidem, s. 278–279.

<sup>9</sup> Zob. S.M. Park, M. Sarkar: *Parents' Attitudes toward Heritage Language Maintenance for Their Children and Their Efforts to Help Children Maintain Heritage Language: A Case Study of Korean-Canadian Immigrants*. „Language, Culture, and Curriculum” 2007, no. 20 (3), s. 223–235.

zapobiegania problemom<sup>10</sup>. Podkreślają, że jednym z ważnych filarów, od których zależy działalność językowych szkół etnicznych, jest wsparcie rodziców. „Rodzice są integralną częścią sukcesu szkoły etnicznej i utrzymania języka ojczystego/odziedziczonego u swoich dzieci”<sup>11</sup>. W kolejnych opracowaniach opisano polskie społeczności z trzech różnych krajów oraz metody, jakie stosuje się w celu zachowania języka polskiego jako ojczystego/odziedziczonego.

Źródła naukowe podają, że w Nowym Jorku język polski jest językiem ojczystym/odziedziczonym dla 99 999 Polaków, a w Kalifornii 22 841 osób mówi po polsku<sup>12</sup>. Wśród tych społeczności podejmowane są działania zmierzające do zachowania języka przodków, nieraz nieskuteczne. W 2009 roku Aleksandra Slabisz napisała artykuł do „Nowego Dziennika” poświęcony staraniom szkół polskich w Nowym Jorku i New Jersey o utrzymanie języka polskiego. Problemy, z jakimi muszą się zmierzyć szkoły, to: spadek frekwencji, podniesienie standardu życia i zmniejszona imigracja z Polski. Autorka wskazuje, że

Polacy, którzy zdecydowali się tu zostać, są bardziej zasymilowani z amerykańskim społeczeństwem. Mówią lepiej po angielsku i często poślubiają nie-Polaków. Ich dzieci rodzą się Amerykanami, a język polski jest dla nich drugim językiem<sup>13</sup>.

Dogłębne badania, które przeprowadzili Michael Fitzgerald i Robert Dębski<sup>14</sup>, przedstawiają rolę Internetu w procesie uczenia się języka przodków przez polskie społeczeństwo w Melbourne. Naukowcy podkreślają, że w edukacji etnicznej powinno się korzystać z technicznej wiedzy członków społeczności we wspieraniu inicjatyw pedagogicznych. Z kolei Joanna Lustańska skupiła się na analizie tożsamości etnicznej oraz stanowiska wobec języka, religii i kultury Polaków (w pierwszym i drugim pokoleniu)<sup>15</sup>, przybyłych do Kanady po 1989 roku.

<sup>10</sup> Zob. N. Liu, A. Musica, S. Koscak, P. Vinogradova, J. López: *Challenges and Needs of Community-based Heritage Language Programs and How They Are Addressed*. Washington 2011, s. 1–18. <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/challenges-and%20needs-of-community-based-heritage-language-programs.pdf> [data dostępu: 13.01.2019].

<sup>11</sup> Zob. ibidem.

<sup>12</sup> Zob. M. Carreira, O. Kagan: *The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development*. „Foreign Language Annals” 2011, no. 44, s. 40–64.

<sup>13</sup> Zob. A. Slabisz: *Preserving Polish Heritage and Language in School*. „Nowy Dziennik” / „Polish Daily News” 2009, March 26. [http://www.indypressny.org/nycma/voices/sources/Nowy\\_Dziennik\\_Polish\\_Daily\\_News/](http://www.indypressny.org/nycma/voices/sources/Nowy_Dziennik_Polish_Daily_News/) [data dostępu: 26.01.2019].

<sup>14</sup> Zob. M. Fitzgerald, R. Debski: *Internet Use of Polish Melbournians. Implications for Maintenance and Teaching*. „Language Learning & Technology” 2006, no. 10 (1), s. 99. <http://llt.msu.edu/vol10num1/fitzdebski/> [data dostępu: 26.01.2019].

<sup>15</sup> Zob. J. Lustanski: *Polish Canadians and Polish Immigrants in Canada: Self-identity and Language Attitude*. „International Journal of the Sociology of Language” 2009, no. 199, s. 39–61.

Na zakończenie analizy opracowań innych badaczy chciałabym wskazać najważniejsze ustalenia: by zachować język odziedziczony (nazywany też: „językiem ojczystym”, „językiem domowym”, „pierwszym językiem”), by nie doszło do jego utraty, należy podejmować działania edukacyjne. Zachowanie języka przodków, jego znajomość i pielęgnowanie niosą bowiem wiele korzyści (mentalnych, lingwistycznych, socjologicznych, ekonomicznych), z czego nie zawsze zdają sobie sprawę członkowie mniejszości etnicznych, lekceważąc wysiłki szkół etnicznych na całym świecie. Nieświadomość wagi zachowania języka odziedziczonego widoczna jest czasami w braku zainteresowania rodziców przekazywaniem i pielęgnowaniem języka ojczystego, wynika też z ich słabej znajomości tegoż języka. Brak przekonania rodziców do wysiłku edukacyjnego odzwierciedla się również w niedostatecznej motywacji dziecka do nauki języka. Ważna i konieczna byłaby w tym przypadku współpraca między szkołami językowymi, środowiskami etnicznymi i okręgami szkolnymi w danym kraju.

Przegląd stanu badań pozwolił mi również na wybór odpowiednich narzędzi badawczych, które wykorzystałam w podjętych poszukiwaniach.

## Badania

Badania zostały przeprowadzone w dwóch częściach: pod koniec roku szkolnego 2011/2012 i w roku szkolnym 2012/2013. Brali w nich udział rodzice (26), uczniowie (30) i nauczyciele (7). Każdy z rodziców otrzymał kwestionariusz ankiety, a 6 z nich wzięło udział w rozmowie środowiskowej. Rodzice odpowiadali na pytania podzielone na sześć podkategorii dotyczących użytkowników języka odziedziczonego, kodów komunikowania się, sytuacji komunikacyjnych, w których komunikacja przebiega z użyciem języka odziedziczonego i języka kraju przebywania, a także przekonań o roli i znaczeniu języka odziedziczonego. Z kolei każdy uczeń odpowiadał na pytania zawarte w specjalnie dla niego przygotowanej ankiecie. Z nauczycielami przeprowadzałam rozmowę/wywiad (z uszeregowanymi pytaniami). W charakterze narzędzi badawczych wykorzystałam kwestionariusz ankiety i wywiadu/rozmowy skonstruowane na podstawie danych zawartych w literaturze przedmiotu. Skorzystałam z narzędzi z badań Michaela Fitzgeralda i Roberta Dębskiego, Marii Carreiry i Olgi Kagan, Jeen S. Lee, Trini Lewis, May Bui i Huyen N. Do, Joanny Lustanski, Oleny Nesteruk, Mana S. Parka i Meli Sarkara, Mili Schwartz, Michaela Tannenbauma<sup>16</sup>,

<sup>16</sup> Zob. M. Fitzgerald, R. Debski: *Internet Use of Polish...*; M. Carreira, O. Kagan: *The Results of the National Heritage...*; J.S. Lee: *Through the Learners' Eyes...*; T. Lewis, M. Bui, H.N. Do: *Attitudes towards Maintaining Vietnamese Heritage Language. Parents'*

dostosowując je do własnych potrzeb. Swym respondentom (rodzicom, nauczycielom i uczniom) zadawałam pytania między innymi o miejsce/kraj urodzenia, lata spędzone na emigracji, związki z kulturą (polską i amerykańską), poziom znajomości języków (polskiego i angielskiego), ich użytkowanie w różnych okresach życia, a także o znaczenie, jakie ma dla nich znajomość języka polskiego, i o przekonania na temat jego roli w ich życiu.

Mam nadzieję, że zebrane przeze mnie dane pozwolą w znacznym stopniu odpowiedzieć na postawione pytania; pomogą również rodzicom i uczniom w zachowaniu języka ojczystego/odziedziczonego.

## Analiza danych

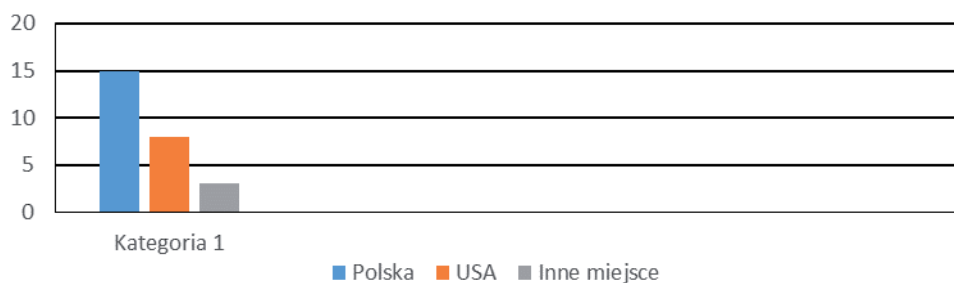
Gromadzenie informacji, zbieranie danych było bardzo interesującym, twórczym, a także obszernym procesem. Przedstawię tylko wybrane fragmenty badań uwzględniające: demografię rodziców oraz ich przynależność kulturową, znajomość języka polskiego i angielskiego przez rodziców, jak również przekonania rodziców, nauczycieli i uczniów dotyczące języka odziedziczonego.

### Zarys demograficzny

Demografia pochodzenia rodziców zmieniła się od czasu powstania szkoły. W roku szkolnym 2011/2012 do Szkoły Polskiej w Portland dzieci zapisało 26 rodzin. Jedynie w 4 rodzinach oboje rodzice pochodzą z Polski i mówią po polsku; w wypadku 21 rodzin tylko jedno z rodziców mówi po polsku (w pierwszym lub drugim pokoleniu), a w rodzinie jednego ucznia tylko dziadek zna język polski. Wykres 1. przedstawia miejsca (kraje) urodzenia rodziców biorących udział w badaniach.

---

*and Students' Perspective*. Presented for the National Association for Asian and Pacific American Education and Pacific American Education 2011. <http://www.csulb.edu/~tlewis2/documents/NAAPEConference2011.pdf> [data dostępu 13.01.2019]; J. Lustanski: *Polish Canadians and Polish Immigrants...*; O. Nesteruk: *Heritage Language Maintenance...*; S.M. Park, M. Sarkar: *Parents' Attitudes Toward Heritage Language...*; M. Schwartz, V. Moin, M. Leiken, A. Breikopf: *Immigrant Parents' Choice of a Bilingual versus Monolingual Kindergarten for Second-generation Children. Motives, Attitudes, and Factors*. „International Multilingual Research Journal” 2010, no. 4; M. Tannenbaum: *Viewing Family Relations through a Linguistic Lens. Symbolic Aspects of Language Maintenance in Immigrant Families*. „The Journal of Family Communication” 2005, no. 5 (3).



Wykres 1. Miejsce urodzenia rodziców biorących udział w badaniach

Z wykresu 1. wynika, że 18 z 26 badanych rodziców urodziło się poza USA. Z kolei tabela 1. zawiera porównanie wieku, w jakim rodzice nie-Amerykanie przyjechali do USA, ich obecny wiek oraz liczbę lat, jaką przebywają w Ameryce. Liczba ta waha się od 9 do 31 lat, ze średnią 19,5 roku.

Tabela 1.

**Wiek rodziców oraz liczba lat spędzonych w Stanach Zjednoczonych —  
porównanie**

Rodzice urodzeni poza USA	Wiek, w jakim przyjechali do USA	Wiek w dniu badania	Lata spędzone w USA
1	24	43	19
2	14	38	24
3	20	39	19
4	23	43	20
5	18	44	26
6	23	50	27
7	22	45	23
8	25	42	17
9	26	36	10
10	26	38	12
11	20	38	18
12	25	44	19
13	9	44	35
14	26	38	12
15	26	35	9
16	22	44	22
17	5	36	31
<b>Średnia</b>	<b>18</b>	<b>38</b>	<b>19,6</b>

Do ciekawych wniosków prowadzą wyniki przedstawione w tabeli 2. Pokazują one poziom więzi, jakie odczuwają rodzice z polską i amerykańską kulturą. Uznając, że deklaracja więzi z kulturą polską w 50% i więcej jest znacząca, można stwierdzić, że ponad 68% rodziców biorących udział w badaniach czuje się związanych z polską kulturą. Więż z kulturą amerykańską jest jednak zdecydowanie silniejsza, ponieważ utożsamiało się z nią aż 95,5% badanych. Można też dodać, że porównanie wyników dotyczących utożsamiania się z kulturą amerykańską lub polską wskazuje u części respondentów tzw. podwójną tożsamość (odczuwanie więzi z kulturą polską i amerykańską).

Tabela 2.

**Utożsamianie się z polską i amerykańską kulturą (według samych rodziców)\***

Więż	Brak więzi		Odczuwam w małym procencie		Odczuwam w 50%		Odczuwam silną więź		Całkowicie się identyfikuję	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Z kulturą polską	1	4,54	6	27,27	5	22,72	3	13,63	7	31,81
Z kulturą amerykańską	0	0	1	4,54	7	31,81	6	27,27	8	36,36

\* W badaniu brało udział 22 rodziców.

### Poziom znajomości języka polskiego

Poziom znajomości języka polskiego rodziców zmienił się znacznie od czasu, kiedy w 1995 roku powstała szkoła. Uczniowie nie mają w domu takiego samego doświadczenia w obcowaniu z językiem polskim, jak to było prawie 20 lat temu. Rodzice znają język polski jako język ojczysty (45,45% badanych) albo go nie znają lub są na poziomie początkowym (45,41% badanych). Znajomość języka angielskiego lokuje się na poziomie zaawansowanym — **40,09%** badanych, lub na poziomie języka ojczystego — **54,55%**. Wynika z tego, że rodzice dzieci ze Szkoły Polskiej w połowie znają bardzo dobrze język polski, a prawie wszyscy znają język angielski na bardzo zaawansowanym poziomie.

Liczba rodziców, którzy zadeklarowali znajomość języka polskiego na poziomie profesjonalnym<sup>17</sup> we wszystkich sprawnościach językowych (mówienie, czytanie, słuchanie i pisanie — 45,45%, por. tabelę 3.), jest identyczna z liczbą osób dorosłych (w wieku 25 lat i więcej), które komunikują się jednocześnie w języku polskim i angielskim (45,45%, por. tabelę 4.). Może to oznaczać, że w procesie asymilacji rodzice nieurodzeni w Stanach, mieszkający w USA co najmniej 9 lat, stali się osobami dwujęzycznymi (lub w kilku przypadkach — trójjęzycznymi).

<sup>17</sup> Znajomość na poziomie języka ojczystego.

Tabela 3.

**Poziom kompetencji językowej (w zakresie znajomości języka polskiego, angielskiego) deklarowany przez rodziców**

Poziom znajomości języka	Zerowy		Początkujący		Średnio zaawansowany		Zaawansowany		Profesjonalny	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Kompetencja w języku polskim	3	13,63	7	31,81	1	4,54	1	4,54	10	<b>45,45</b>
Kompetencja w języku angielskim	0	0	0	0	1	4,54	9	40,9	12	<b>54,55</b>

Tabela 4.

**Komunikacja rodziców w językach polskim i angielskim w pięciu okresach życia\***

Lata życia	Języki			
	polSKI	angielski	polSKI i angielski	inny język ojczysty
0—5	13/22	7/22	0/22	2/22
	59,09%	31,81%	0%	9,09%
6—12	10/22	8/22	3/22	1/22
	45,45%	36,36%	13,63%	4,54%
13—18	10/22	8/22	3/22	1/22
	45,45%	36,36%	13,63%	4,54%
18—25	7/22	9/22	6/22	4/22
	31,81%	40,90%	27,27%	—
25 lat i więcej	0/22	12/22	10/22	2/22
	0%	54,54%	<b>45,45%</b>	—

\* Cyfra po ukośniku oznacza liczbę rodziców deklarujących sposób komunikowania się w różnych okresach życia.

**Poglądy rodziców, nauczycieli, uczniów**

Tabele 5.—8. pokazują interesujące zestawienie informacji pozyskanych od rodziców, nauczycieli i uczniów. Tabela 5. przedstawia porównanie przekonań rodziców, nauczycieli i uczniów co do roli znajomości języka ojczystego/odzie-dziczego. Według 95% rodziców utrzymanie znajomości języka polskiego jest ważne, to samo odczuwa 100% nauczycieli i 87% uczniów. Bardzo wysoki odsetek rodziców (95%) i nauczycieli (100%) uważa, że znajomość języka polskiego może pomóc ich dzieciom zachować swoją kulturę, a 85% rodziców



i 100% nauczycieli uznaje, że znajomość języka polskiego pozwala dzieciom na komunikację ze starszymi członkami rodziny (dziadkami).

Tabela 5.

**Znaczenie znajomości języka polskiego dla rodziców, nauczycieli, uczniów**  
[w %]

Znaczenie i rola języka	Rodzice	Nauczyciele	Uczniowie
Zachowanie języka polskiego jest ważne	95	100	87
Znajomość języka polskiego pomaga w zachowaniu polskiej kultury	95	100	—
Znajomość języka polskiego pozwala porozumiewać się ze starszymi osobami	85	100	—

Tabela 6. prezentuje argumenty świadczące o dużej roli znajomości przez dzieci języka ojczystego ich rodziców. Oboje rodzice i nauczyciele zgadzają się w 100%, że znajomość języka ojczystego rodziców jest ważna. Rodzice rozumieją też, że ich dziedzictwo i komunikacja z rodziną oraz przyjaciółmi w Polsce są równie ważne (83,3% odpowiedzi). Dorośli wiedzą również, że język jest wartością: stanowi część kultury, może dawać w życiu korzyści płynące z jego znajomości jako środka porozumiewania się (50% respondentów), a 33,3% z nich uważa, że znajomość języka może korzystnie wpłynąć na przyszłość.

Tabela 6.

**Ranga i rola znajomości języka polskiego dla rodziców i nauczycieli**  
[w %]

Pytania i argumenty	Rodzice — AR <sup>a)</sup>	Nauczyciele — RN <sup>b)</sup>
Czy ważne jest dla Ciebie, by Twoje dziecko znało język polski?	100	100
Rola języka: stanowi dziedzictwo	83,3	—
Pozwala komunikować się z rodziną i znajomymi	88,3	—
Jest częścią odziedziczonej kultury	50	—
Znajomość języka daje korzyści	50	—
Znajomość języka może pomóc w przyszłości	33,3	—
Język stymuluje rozwój, stanowi wartość emocjonalną	16,6	—

Objaśnienia: a) AR — ankieta rodziców, b) RN — rozmowa z nauczycielem.

Następne zestawienie, tabela 7., pokazuje dane zebrane w AR (ankietach rodziców) na temat pielęgnacji języka. 95% rodziców zgadza się lub zdecydowanie się zgadza, że Szkoła Polska pomaga w zachowaniu języka polskiego, 85% uważa, że w tym procesie ważne jest zaangażowanie rodziców.

Tabela 7.

**Zachowanie języka polskiego (skala Likerta<sup>18</sup>)**

Zachowanie języka	Zdecydowanie się nie zgadzam		Nie zgadzam się		Nie wiem		Zgadzam się		W pełni się zgadzam	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Szkoła Polska pomaga w zachowaniu języka polskiego	0	0	0	0	1/20	5	6/20	<b>30</b>	13/20	<b>65</b>
Wolontariat rodziców w szkole pomaga dzieciom w utrzymaniu języka	0	0	3/20	15	0	0	7/20	<b>35</b>	10/20	<b>50</b>

Z kolei dane uzyskane od rodziców w wywiadzie (WR) i z ankiet uczniów (AU) prezentuje tabela 8. Analiza danych wskazuje, że rodzice muszą podjąć wiele działań, by wpłynąć na zachowanie języka odziedziczonyego. 100% rodziców uznaje, że należy do nich zapisanie swych dzieci do Szkoły Polskiej. Niestety, aż 70% uczniów odczuwa te działania jako przymus (mówią, że rodzice zmuszają ich do uczęszczania do polskiej szkoły). Dorośli pomagają też dzieciom uczyć się języka polskiego, rozmawiając i czytając po polsku (66,6% respondentów) oraz pomagając w odrabianiu lekcji (50% badanych). Te działania potwierdzają uczniowie, gdy mówią (77% odpowiedzi), że rodzice czytają im po polsku, a 93% uczniów stwierdza, że w domu mają książki w języku polskim.

Tabela 8.

**Działania wspomagające zachowanie języka polskiego — odpowiedzi rodziców i uczniów**

Rodzice (wywiad rodziców)	%	Uczniowie (ankieta ucznia)	%
Zapisuję dziecko do Szkoły Polskiej	100	Rodzice zmuszają nas do chodzenia do Szkoły Polskiej	70
Mówię po polsku, czytam po polsku każdego dnia	66,6	Mama albo tata czyta nam po polsku w domu	77
Pomagam w odrabianiu zadań domowych w języku polskim	50	—	—
Bierzemy udział we mszy św. po polsku, oglądamy filmy po polsku	33,3	—	—
Wyjeżdżamy na wakacje do Polski, rozmawiamy z dziadkami, mamy gry komputerowe, puzzle, Internet po polsku, polską muzykę	16,6	Mamy polskie książki w domu	93

<sup>18</sup> Pięciodzielnikowa skala, którą wykorzystuje się w kwestionariuszach ankiet i wywiadach kwestionariuszowych, by otrzymać odpowiedź dotyczącą stopnia akceptacji zjawiska i poglądu. Nazwa skali pochodzi od nazwiska Rensisa Likerta.

## Wnioski końcowe

Z analizy zebranych od rodziców, nauczycieli i uczniów danych można wyciągnąć następujące wskazówki praktyczne dla wszystkich mieszkających poza Polską i pragnących zachować język polski:

1. Dla rodziców: staraj się mówić w domu po polsku, oglądaj polskie filmy, słuchaj polskich piosenek, czytaj polskie książki i słuchaj ich w wersji audio oraz utrzymuj kontakt z rodziną w Polsce. Daj dziecku przykład: motywuj do pracy mimo popełnianych przez nie błędów, używaj polskich aplikacji internetowych, polskich stron internetowych, rozmawiaj po polsku ze współmałżonkiem.
2. Dla ucznia: bierz udział w zajęciach języka polskiego, korzystaj ze zbiorów bibliotecznych, uczestnicz w szkolnych wydarzeniach i uroczystościach.
3. Dla nauczycieli: wymyślaj zadania domowe, które będą aktywnie motywować dzieci do posługiwania się językiem polskim w pisaniu kartek, listów, e-maili do rodziny w Polsce. Niech starsze klasy korzystają z Internetu jako narzędzia przydatnego do zbierania informacji.
4. Dla dyrektorów: twórz klasy łączone — „język polski jako drugi” — dla uczniów i rodziców, wzbogacaj szkolną biblioteczkę w audiowizualne pozycje z Polski, organizuj warsztaty dla rodziców i rozmawiaj z nimi motywująco podczas zapisu dziecka do szkoły.
5. Dla wszystkich: bierz udział w uroczystościach polonijnych, organizuj spotkania — zabawy dla polskich dzieci, organizuj spotkania przy herbatce dla rodziców, uczestnicz w kościelnych uroczystościach, mów po polsku przy każdej sposobności.
6. Jedź do Polski — to najskuteczniejsza droga do lepszego poznania języka polskiego i polskiej kultury.

Podejmowanie wskazanych działań przynosi rezultaty o charakterze nagrody, a „najlepszą nagrodą dla rodzica jest to, kiedy słyszy swoje dziecko mówiące w ojczystym języku. Znajomość ojczystego/odziedziczonego języka jest najwięszym skarbem, jaki możesz przekazać swojemu dziecku”<sup>19</sup>.

## Bibliografia

Carreira M., Kagan O.: *The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development*. „Foreign Language Annals” 2011, no. 44, s. 40—64.

<sup>19</sup> R. Dajnowska: *Preservation of Heritage Language...*, s. 40.

- Dajnowska R.: *Preservation of Heritage Language at Community-based Program at the Polish School, Portland, Oregon* [Utrzymanie języka ojczystego w programie społeczności Szkoły Polskiej w Portland]. Oregon 2013.
- Lee J.S.: *Through the Learners' Eyes. Reconceptualizing the Heritage and Non-heritage Learner of the Less Commonly Taught Languages*. „Foreign Language Annals” 2005, no. 38, s. 554—563.
- Lipinska E., Seretny A.: *Heritage Language in Polish Schools*. „Głos Nauczyciela” / „Teacher Voice” 2012, no. 1, s. 65—67.
- Lustanski J.: *Polish Canadians and Polish Immigrants in Canada: Self-identity and Language Attitude*. „International Journal of the Sociology of Language” 2009, no. 199, s. 39—61.
- Park S.M., Sarkar M.: *Parents' Attitudes toward Heritage Language Maintenance for Their Children and Their Efforts to Help Children Maintain Heritage Language: A Case Study of Korean-Canadian Immigrants*. „Language, Culture, and Curriculum” 2007, no. 20 (3), s. 223—235.
- Schwartz M., Moin V., Leikin M., Breikopf A.: *Immigrant Parents' Choice of a Bilingual versus Monolingual Kindergarten for Second-generation Children. Motives, Attitudes, and Factors*. „International Multilingual Research Journal” 2010, no. 4, s. 107—124.
- Tannenbaum M.: *Viewing Family Relations through a Linguistic Lens. Symbolic Aspects of Language Maintenance in Immigrant Families*. „The Journal of Family Communication” 2005, no. 5 (3), s. 229—252.
- Wiley T.G.: *On Defining Heritage Languages and Their Speakers*. In: *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. Eds. J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis. Washington 2001, s. 29—36.

### Źródła internetowe

- Brecht R., Ingold C.: *Tapping a National Resource. Heritage Languages in the United States*. Washington 2002. [http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/0202brecht.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0202brecht.pdf) [data dostępu: 13.01.2019].
- Fitzgerald M., Debski R.: *Internet Use of Polish Melbournians. Implications for Maintenance and Teaching*. „Language Learning & Technology” 2006, no. 10 (1), s. 87—109. <http://lt.msu.edu/vol10num1/fitzdebski/> [data dostępu: 26.01.2019].
- Lewis T., Bui M., Do H.N.: *Attitudes towards Maintaining Vietnamese Heritage Language: Parents' and Students' Perspective*. Presented for the National Association for Asian and Pacific American Education and Pacific American Education 2011. <http://www.csulb.edu/~tlewis2/documents/NAAPEConference2011.pdf> [data dostępu: 13.01.2019].
- Liu N., Musica A., Koscak S., Vinogradova P., López J.: *Challenges and Needs of Community-based Heritage Language Programs and How They Are Addressed*. Washington 2011, s. 1—18. <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/challenges-and-%20needs-of-community-based-heritage-language-programs.pdf> [data dostępu: 13.01.2019].
- Nesteruk O.: *Heritage Language Maintenance and Loss among the Children of Eastern European Immigrants in the USA*. „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 2010, no. 31 (3), s. 271—286. <http://dx.doi.org/10.1080/01434630903582722> [data dostępu: 13.01.2019].
- Słabisz A.: *Preserving Polish Heritage and Language in School*. „Nowy Dziennik” / „Polish Daily News” 2009, March 26. [http://www.indypressny.org/nycma/voices/sources/Nowy\\_Dziennik\\_Polish\\_Daily\\_News/](http://www.indypressny.org/nycma/voices/sources/Nowy_Dziennik_Polish_Daily_News/) [data dostępu: 26.01.2019].
- Val A., Vinogradova P.: *What Is the Identity of a Heritage Language Speaker?*. „Heritage Briefs Center for Applied Linguistics” 2010. <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/what-is-the-identity-of-a-heritage-language-speaker.pdf> [data dostępu: 13.01.2019].



VARIA





## Wokół jubileuszu sześćdziesięciolecia Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej

Pozwólmy sobie z okazji jubileuszu na dość przewidywalny gest i porównajmy uczenie do sztuki budowania, która jak każda *ars* pozostawia miejsce na piękno, inwencję twórcy i dialog. Przestrzeń powstająca na styku tych wartości niewątpliwie służy spotkaniu. Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej przez długie sześćdziesiąt lat kształciła przyszłych nauczycieli w przekonaniu, że nie tylko język polski jako przedmiot szkolny, ale i edukacja humanistyczna stwarzają dogodne warunki do spotkania. Zresztą ona sama była spotkaniem... ludzi, myśli i książek. Przez ponad pół wieku pozwalała myśleć o „byciu u siebie”, deklarując przy tym gotowość do przyjęcia tego, kto zgłasza wolę uczestniczenia w uniwersyteckiej/szkolnej/ludzkiej wspólnotcie. I choć dziś po sześćdziesięciu latach Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej przestaje istnieć, to przecież nie znikają idee, międzyludzkie więzi ani pamięć o *niegdyśszych śniegach*. Wsłuchajmy się w głosy tych, którzy tą pamięcią zechcieli się podzielić.

Pracownicy byłej Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej







MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK

 0000-0002-2840-4643

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## *Vivat, vivat, vivat...*

Szanowni Państwo,

jubileusz zawsze jest uroczystością szacowną. Jeśli zaś celebrytuje się ją w uniwersyteckim gmachu w obecności wielu znamienitych gości, to znaczenie chwili staje się jeszcze wyraźniejsze i inspiruje nie tylko do składania gratulacji, co oczywiście czynię, ale i do namysłu nad kwestiami zasadniczymi.

Dzisiejszy dzień jest przede wszystkim świętem Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, jest też jednak powodem do dumy dla całego środowiska dydaktycznego. Oto bowiem na Uniwersytecie Śląskim ukonstytuował się zespół zróżnicowany przecież, ale właśnie dzięki temu uświadamiający, jak ważna jest osobowościowo-sytuacyjna skuteczność pracy szkolnego i akademickiego polonisty. Konieczność uszanowania swobody osób uczących się i nauczających, pochwała umiaru i potrzeba metodycznej różnorodności — to cechy wyłaniające się z wielu podejmowanych tu działań.

Sześćdziesiąt lat w życiu człowieka — to już trochę, w historii nauki — jednak niewiele, dlatego ważne jest i to, że podkreślanie znaczenia nauczycielskiej niezależności w katowickich publikacjach łączyło się z dążeniem do wyniesienia naszej młodej subdyscypliny do rangi scjencji. Dziedziny z natury rzeczy interdyscyplinarnej, łączącej świadomość kulturową z ustaleniami czynionymi w ramach pedagogiki czy filozofii nauczania, a także z wciąż ponawianym rozpoznawaniem postaw, oczekiwań, ale też zmieniających percepcyjnych możliwości i oczekiwań młodych czytelników literatury, użytkowników języka, odbiorców sztuk wizualnych.

Wieloaspektowość tych obserwacji przekonuje o niemożności zamknięcia zarówno edukacji, jak i rozważań jej dotyczących w obrębie jednego, nawet najlepszego systemu, a czynności polonistycznych w ramach jednej wybranej me-

todologii. Jeśli traktujemy szkołę i uczelnię jako miejsce nie tylko kształcenia, badania, ale zwyczajnie — jako miejsce życia, to okazuje się ono znacznie bogatsze od indywidualnych rozstrzygnięć, doświadczeń, przekonań. W dydaktyce bowiem pasjonujące bywa to, że pozwala ona łączyć praktykę z jej uogólnionym opisem; to, co naukowe, z tym, co zdroworozsądkowe, to, co emocjonalne, z intelektualizacją obserwacji. Dychotomiczne, zdawałoby się, rozróżnienia nie tylko okazują się niesprzeczne, ale wręcz mogą się wzajemnie wspierać oraz inspirować do zwielokrotniania pytań. Taki sposób uprawiania nauki wydaje mi się największą zasługą dzisiejszej Katedry-Jubilatki i tego raz jeszcze gratuluję, i za to też w imieniu członkiń oraz członków zaprzyjaźnionej poznańskiej Pracowni Innowacji Dydaktycznych serdecznie dziękuję!

A że i dla nas dydaktyczna dychotomia ma spore znaczenie i cenimy sobie łączenie naukowej powagi naszej dyscypliny z niezbędnym w jej uprawianiu pulsowaniem nastroju, pracowniany chórek głosi dzisiaj taką oto pochwałę UŚ-u...

UŚ ma dzisiaj Jubileusz.  
Ten nauki Koryfeusz  
UŚ-wiadomi, coś UŚ-ciśli,  
Nie UŚ-wierknie, a UŚ-liczni,  
Raz z UŚ-miechem, raz UŚ-więci  
I UŚ-wietni — ku pamięci...

Vivat, vivat, vivat UŚ!  
UŚ to jest dopiero c-ÓŚ!!!

Z wyrazami szacunku, w imieniu członkiń i członków  
Pracowni Innowacji Dydaktycznych IFP UAM

*Maria Kwiatkowska-Ratajczak*

Poznań—Katowice, 17 czerwca 2019 roku



JADWIGA KOWALIKOWA

0000-0003-4915-314X

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

## Przysłowia na jubileusz sześćdziesięciolecia Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej

Mówią, że kto wiatr sieje, będzie zbierał burzę,  
za to, gdy ziarno dobre, plony będą duże.  
Bywa, że z wielkiej chmury deszcz nie spadnie wcale.  
Lecz gdy początek skromny, koniec chodzi w chwale.  
Dzisiejsza Jubilatka ma historię długą  
znaczoną wspólną pracą i wspólną zasługą  
tych, co ją lat sześćdziesiąt wiedli rok po roku,  
idąc ku dobrej sławie od pierwszego kroku.  
Miterę-Dobrowolską<sup>1</sup> oraz Cofalika<sup>2</sup>  
i Tabakowską<sup>3</sup> wspomnieć wypada. Wynika  
z kolei rzeczy, że jest takich coraz więcej,  
o których dobre słowo rzec trzeba w podzięce,  
jak o Adamczykowej<sup>4</sup>. Nie starczą dwie słowie,  
by Polańskiego uczcić<sup>5</sup>, żadnej mądrej głowie,  
tak wiele ma osiągnąć. Dochodzi do tego  
wkład, który wnoszą Aniołki Ediego:

---

<sup>1</sup> Mieczysława Mitera-Dobrowolska — twórczyni Katedry Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego, pierwszy długoletni kierownik tej Katedry (1958—1970).

<sup>2</sup> Jan Cofalik — autor wielu prac dydaktycznych, kierownik Katedry w latach 1971—1973.

<sup>3</sup> Irena Tabakowska — dydaktyk języka, współautorka (z Janem Cofalikiem) pionierskiej publikacji *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego* (1966).

<sup>4</sup> Zofia Szmytrowska-Adamczykowa — dydaktyk literatury, wybitna specjalistka zagadnień literatury dziecięcej.

<sup>5</sup> Edward Polański — znawca ortografii, kierownik Katedry w latach 1973—2002.

Helenka, obie Ewy, Benia i Danusia<sup>6</sup>,  
 a także fruwająca dziś gdzie indziej Usia<sup>7</sup>.  
 A i z aniołków wnuków każdy latać może  
 górnio, Archaniołami bądźcie! Daj wam Boże!  
 Co na początku małą grupka ludzi było  
 po latach się w gromadę zaczął przerodziło,  
 co falą czasu płynąc, sukces za sukcesem  
 zalicza. *Navigare enim est necesse!*  
 W chwale więc jubileusz dzisiaj swój obchodzi  
 Katedra, a co dobre, to się uczyć godzi!

Gdy terażniejszość rękę podaje przeszłości,  
 by ją przypomnieć, na myśl przychodzą mądrości,  
 co w przysłowiaach zawarte i w skrzydlatych słowach.  
 W nich się prawda, przestroga i prorocstwo chowa.  
 Co od pierwszego kroku dobrze się zaczęło,  
 owoc dało obfity. Koniec wieńczy dzieło.  
 Taki rezultat, który cyklu nie zamyka.  
 Wszak rozwija się bujnie nadal dydaktyka  
 polonistyczna. To zaś i Katedrze wróży  
 trwanie do końca świata i jeden dzień dłużej.  
 Nie przeminie, nie zniknie, co nadal osiąga,  
*sic transit gloria mundi*. Tak. Ale *ars longa!*

Ci zaś, co uniwersyteckiej dobro Rzeczy,  
 pełniąc swój urząd chlubnie, winni mieć w swej pieczy,  
 niech nie zapomną: postęp, by mógł się narodzić,  
 ze zmianą musi tradycja w jednej parze chodzić.  
 Kołataj wyższym szkołom zostawił sukcesję:  
 nauczycielską niechaj otoczą profesję  
 opieką. Oświatę, uczniów oraz nauczanie.  
 Nadal obowiązuje to ważne przesłanie.  
 Katedry to jest rola edukację wspierać.  
 Może swą nazwę zmienić, inny szyld przybierać,  
 ale zniknąć nie może. Nikt i nic nie zdoła

<sup>6</sup> Helena Synowiec — dziś profesor językoznawstwa, wybitny dydaktyk języka; obie Ewy: Ewa Ogoża — literaturoznawczyni, badaczka tekstów Andersena; Ewa Jaskółowa — literaturoznawczyni, popularyzatorka interpretacji literackiej w szkole; Benia — Bernadeta Niesporek-Szamburska, językoznawczyni, dydaktyk języka i glottodydaktyk; Danusia — Danuta Krzyżyk, językoznawczyni, dydaktyk języka.

<sup>7</sup> Usia — Urszula Żydek-Bednarczyk, profesor językoznawstwa, przez wiele lat pracowała w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej.

zrozumieć lepiej, czego potrzebuje szkoła.  
Gdy się zmianę wprowadza, ryzyko istnieje,  
że co lepsze się zdaje, wcale takie nie jest.  
Nie jest grzechem pomyłka, ale trwanie w błędzie.  
Gdy poprawa jest trudna, niech pociechą będzie  
prawda, którą powtarza wciąż przysłowie stare:  
mówiące, że *humanum semper est errare*.  
A decydent również sobie uprzytomnia:  
*Vanitas vanitatum et vanitas omnia*.  
A co najważniejsze — *Omnia mea mecum*.  
Czyli rozum i serce. Pamiętaj, człowieku!  
Tak zwanym nieomylnym zaś przypomnieć pora:  
Ostrożnie! Wszak klasztora dłużej niż przeora.  
Dla twardzieli przysłowie mają zaś ludziska  
jako przestroję: przyjdzie kryska na Matyska!

A nie będzie też przesady  
Mickiewicza wspomnieć Dziady:  
„A kto prośby nie posłucha,  
W imię Ojca, Syna, Ducha”.  
I „a kysz!”, zaś groźba taka  
wstrząsa sumieniem Polaka!

Chcąc zaś nie przysłowiami nudzić zacnych gości,  
czas do dzisiejszej wrócić znów uroczystości.  
Gdy serce rocznicowa napelnia otucha,  
że będzie dobrze, mądry, kto na zimne dmucha,  
nie zasypiając i gruszek w popiele.  
Więc wszystkiego dobrego i sukcesów wiele!  
Niech dzisiejszego święta wszyscy uczestnicy  
spotkają się z okazji kolejnej rocznicy!  
A że się różnie wszystko na tym świecie plecie,  
Będzie święcić Katedra też swoje stulecie!


*Jadwiga Kowalikowa*

Katowice, 17 czerwca 2019 roku





ZOFIA ADAMCZYKOWA

 0000-0002-9174-8908

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Organizacja i rozwój Katedry Dydaktyki Polonistycznej (w sześćdziesiątą rocznicę powstania)

Organisation and development  
of the Department of Polish Didactics  
(on its 60th anniversary)

**Summary:** The author presents the beginnings and development of the Department of Polish Didactics (Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature) which has been functioning for 60 years. She describes the development of language and literature didactics as separate scientific disciplines. She draws attention to the dynamic activity of Mitera-Dobrowolska, who had a special contribution not only to the formation of the later Chair, but also to the development of many generations of teachers of Polish and subject methodologies.

**Keywords:** Department of Polish Didactics (Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature), language didactics, didactics of Polish literature

Wyjdźmy od prawdy oczywistej, że II wojna światowa zniszczyła przedwojenne struktury oświatowo-szkolne i zdziesiątkowała kadrę nauczycielską. Ci, którzy przeżyli zamierzoną przez okupanta eksterminację polskiej inteligencji, organizowali ofiarnie tajne nauczanie, od stopnia podstawowego aż po akademickie, a po wyzwoleniu włączali się aktywnie w odbudowę szkolnictwa na wszystkich jego szczeblach. Brakowało jednakże kadry pedagogicznej, toteż w różnych regionach kraju organizowano placówki kształcące i doksztalające nauczycieli. Problem ten zaznaczył się szczególnie wyraźnie na Górnym Śląsku, gdzie już przed wojną brakowało nauczycieli. Na tym obszarze trzon kadry



pedagogicznej stanowili absolwenci uniwersytetów z Krakowa i z Poznania, którzy przybywali na te ziemie głównie ze względów ideowo-patriotycznych.

Już w drugiej połowie lat czterdziestych minionego stulecia powstały zatem w Katowicach instytucje, które miały tę lukę zapłacić. Były to: Liceum Pedagogiczne, Wyższe Kursy Nauczycielskie oraz Instytut Pedagogiczny<sup>1</sup>, a od roku 1950 — Wyższa Szkoła Pedagogiczna<sup>2</sup>. Jej kadre profesorską w dużej mierze stanowili przedwojenni doktorzy z dużymi osiągnięciami zarówno w szkolnictwie średnim Śląska, jak i w nauce, którzy po wojnie uzyskiwali docentury. Dopełniali tę kadre nauczyciele akademicy dojeżdżający z Krakowa. Młodszy pracownicy rekrutowali się początkowo z absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego, następnie zatrudniano własnych wychowanków. Powstaniu uczelni humanistycznej w okręgu przemysłowym przypisywano szczególną rolę. Zwłaszcza Wydział Filologiczno-Historyczny (taką nazwę nosił przez pierwsze lata istnienia) stanowił wówczas jeden z istotnych ośrodków myśli humanistycznej i kultury na Górnym Śląsku.

Głównym zadaniem tej uczelni — podobnie jak innych wyższych szkół pedagogicznych, które powstawały w tym czasie w wielu miastach naszego kraju — było dostarczenie szkołom wykształconej nowoczesnie kadry nauczycielskiej. Zdobywana przez studentów wiedza kierunkowa zyskiwała w wyższych szkołach pedagogicznych rzetelną nadbudowę w postaci rozbudowanych przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych oraz metodyk przedmiotowych i praktyk pedagogicznych, do których przywiązywano dużą wagę. W wyniku szeroko zakrojonych celów kształcenia przyszłych nauczycieli polonistów doc. dr Mieczysława Mitera-Dobrowolska utworzyła w roku 1958 Zakład, a rok później — Katedrę Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego w katowickiej WSP<sup>3</sup>. Kierowała nią aż do przejścia na emeryturę w roku 1970, już na Uniwersytecie Śląskim, który powstał w roku 1968 ze scalenia WSP i katowickiej filii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Była to druga w Polsce tego typu samodzielna Katedra — pierwszą utworzył w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, poprzedniczce obecnego Uniwersytetu Pedagogicznego, prof. dr hab. Władysław

<sup>1</sup> Instytut Pedagogiczny powstał w 1928 roku (uroczysta inauguracja odbyła się 28 października) jako rezultat wieloletniej kampanii wojewódzkich instancji oświatowych, towarzystw naukowych i organizacji społecznych związków oświatowych. Instytut wznowił działalność tuż po II wojnie światowej jako studium przedmiotowe o trzech kierunkach: humanistycznym z historią i polonistyką; przyrodniczym z zoologią i botaniką; nauk matematycznych z fizyką. Por. W. Zarembyna: *Powstanie i rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach*. W: *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach 1950—1968*. Red. A. Jarosz, A. Jendrysik. Katowice 1971, s. 11—21.

<sup>2</sup> Utworzono ją w 1946 roku, by po roku przenieść do Łodzi. Drugi raz utworzono WSP w Katowicach — w 1950 roku. Por. *ibidem*.

<sup>3</sup> Zob. M. Mitera-Dobrowolska: *Katedra i Zakład Metodyki Nauczania Historii Literatury i Języka Polskiego*. W: *Wyższa Szkoła Pedagogiczna...*, s. 78—88. Katedra została utworzona 1 października 1959 roku.

śław Szyszkowski, przedwojenny wizytator ministerialny. Kierownicy obu tych Katedr współpracowali z sobą, co stanowiło w jakimś stopniu kontynuację ich kontaktów przedwojennych, kiedy Profesor Mieczysława Mitera-Dobrowolska od roku szkolnego 1932/1933 aż do wybuchu wojny prowadziła w Katowicach z sukcesem Ognisko Metodyczne Języka Polskiego dla nauczycieli województwa śląskiego. Nie sposób w tym miejscu nie zauważyć, że serdeczne stosunki łączyły też późniejszych kierowników sąsiedzkich Katedr: Profesora Zenona Urygę i Profesora Edwarda Polańskiego, co do dziś owocuje bliskimi kontaktami pracowników.

Wart przypomnienia jest też inny fakt, potwierdzający szczególną bliskość Krakowa i Katowic. Otóż w okresie wojny Profesor Mitera-Dobrowolska weszła w skład Tajnego Kuratorium Szkolnego w Krakowie, gdzie nie tylko wizytowała tajne komplety zorganizowane na terenie dystryktu krakowskiego (w Dębicy, Rzeszowie, Gorlicach, Jaśle, Sanoku, Mielcu, Tarnobrzegu, Sandomierzu), ale też zorganizowała Sekcję Śląską. W ten sposób nadal współpracowała z nauczycielami naszego regionu oraz — systemem daltońskim — kierowała pracą samokształceniową młodzieży śląskiej, którą już w czasie wojny przygotowywano do składania matury. Naturalną konsekwencją tej działalności był powojenny powrót Profesor Mitera-Dobrowolskiej z Krakowa do Katowic i podjęcie wielorakich prac w zakresie kształcenia nauczycieli polonistów.

Przyjrzyjmy się zasadom organizacji i pracy nowo utworzonej Katedry, która studentów polonistyki nie tylko miała nauczyć sztuki uczenia, ale też poszerzać ich horyzonty kulturowe i rozbudzać motywacje oraz ambicje zawodowe. Sprawą głównej wagi był dobór profesjonalnej i doświadczonej dydaktycznie kadry. Kierownik Katedry pozyskała na wstępie do pracy Jana Cofalika i Irenę Tabakowską, cenionych długoletnich polonistów z miejscowych szkół średnich, autorów pionierskiej wówczas publikacji metodycznej *Kształtowanie języka uczniów*<sup>4</sup>, którzy po pewnym czasie doktoryzowali się, specjalizując się w metodyce literatury i kultury (Cofalik) oraz w metodyce języka (Tabakowska). Podział na te dwie subdyscypliny obowiązywał także młodszą kadrę rekrutowaną zarówno spośród absolwentów (Hermenegilda Podolak-Setnikowa — 1960 i Zofia Szmytrowska-Adamczykowa — 1961), jak i zatrudnianych stopniowo wybitnych czynnych nauczycieli, między innymi: Edwarda Polańskiego (1961), Zofię Świątyńską, Elżbietę Przyklenk, a następnie Jana Polakowskiego, który wniósł do zespołu cenne doświadczenia nabyte podczas pracy w szkolnictwie zawodowym. Młodzi asystenci podejmowali także pracę w niewielkim wymiarze godzin w różnego typu szkołach (podstawowa, liceum, technikum) w celu zdobycia praktyki oraz prowadzili lekcje pokazowe dla studentów. Specjalizowali się w jednej z metodyk, prowadząc równocześnie — zgodnie z koncepcją

<sup>4</sup> J. Cofalik, I. Tabakowska: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1963.

kierownika Katedry — zajęcia z przedmiotów literaturoznawczych lub językoznawczych, które miały pogłębiać ich wiedzę kierunkową.

Organizując Katedrę, wyznaczała jej Profesor Dobrowolska ambitne i szeroko zakreślone cele. Współpracowała z ministerialną komisją rzeczoznawców, między innymi w zakresie siatek studiów, dzięki czemu wprowadziła do Katedry nowe przedmioty, takie jak: historię sztuki, literaturę dla dzieci i młodzieży oraz kulturę żywego słowa, pozyskała specjalistów do ich prowadzenia. Historię sztuki wykładał początkowo dydaktyk z Krakowa, następnie dr Zofia Maślińska-Nowakowa (historyk sztuki, a zarazem polonistka, związana z Katedrą aż do emerytury). Z kolei kultury żywego słowa uczył dr Marian Mikuta, znany aktor i polonista, autor cenionego podręcznika z tego zakresu: *Kultura żywego słowa*<sup>5</sup>. W zakresie literatury dla dzieci i młodzieży, o której włączenie w tok studiów walczyła kierownik Katedry wspólnie z prof. dr hab. Izabelą Kaniowską-Lewańską, wówczas zatrudnioną w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu, oraz z prof. dr hab. Krystyną Kulickowską z Uniwersytetu Warszawskiego, zaczęły specjalizować się Zofia Świątyńska i Zofia Adamczykowa, podejmując tematy doktorskie z tego zakresu. Te nowe przedmioty włączone do Katedry poszerzały kompetencje zawodowe przyszłych nauczycieli polonistów, a zarazem zakres oddziaływania Katedry na studentów.

Należy przypomnieć, że z końcem lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia metodyka nauczania budziła liczne kontrowersje jako samodzielna dyscyplina naukowa, toteż kierownik Katedry postulowała uznanie metodyk za pełnoprawne dyscypliny, w których zakresie byłoby możliwe zdobywanie kolejnych stopni naukowych. Wciąż słała do Warszawy memoriały w tej sprawie. Jej starania w tym zakresie, wsparte przez inne ośrodki akademickie, odniosły pożądaną skuteczną. Pozyskała dla tej idei ówczesnego ministra Henryka Jabłońskiego, który w roku 1967 Zarządzeniem nr UE—1990—23—67 otwierał możliwość awansu naukowego w tej dziedzinie. Stworzyło to korzystne warunki dla pierwszego w Polsce seminarium doktorskiego o profilu polonistyczno-dydaktycznym, jakie prowadziła Pani Profesor przy katowickiej Katedrze w latach 1963–1973. Pionierski charakter seminarium oraz serdeczna atmosfera spotkań ściągały uczestników z odległych miast: Krakowa, Opola, Gdańska, Warszawy, Poznania, Bydgoszczy, Cieszyna, integrując zespół młodszej kadry akademickiej z różnych ośrodków oraz czynnych nauczycieli. Efektem pracy tego seminarium było wypromowanie kilkunastu doktorów, z których kilkoro uzyskało kolejne stopnie naukowe.

Do awansów naukowych przywiązywała kierownik Katedry dużą wagę, toteż na zebraniach, które odbywały się co piątek, pracownicy nie tylko omawiali problemy dydaktyczne oraz zdawali sprawozdania z przydzielonych im zadań pozadydaktycznych, ale też zawsze przedstawiali swoje plany naukowe.

<sup>5</sup> M. Mikuta: *Kultura żywego słowa*. Warszawa 1961.

Wypowiadali się zarówno członkowie Katedry, najczęściej referując fragmenty powstających własnych prac doktorskich, jak i zapraszani goście reprezentujący pokrewne dyscypliny naukowe (psycholodzy, historycy literatury, językoznawcy), często z innych ośrodków, co stwarzało młodej kadrze zarówno możliwość wejścia w różnorakie nurty badań naukowych, jak i nawiązania kontaktów z wybitnymi uczonymi. Taką samą funkcję spełniały wyjazdy na liczne konferencje naukowe w kraju, z których pracownicy chętnie korzystali, a także organizowali własne. Katedra utrzymywała nadto żywe kontakty z innymi uczelniami pedagogicznymi w Polsce, zwłaszcza w Krakowie, w Opolu i w Gdańsku, ale też ze studiami nauczycielskimi, między innymi w Zgierzu, Piotrkowie Trybunalskim czy w Zielonej Górze. Ponadto — jeżeli to w tamtych czasach było możliwe — nawiązywano kontakty zagraniczne z uczelniami pedagogicznymi w Wilnie, Poczdamie, Budziszynie (Łużyce), skąd zapraszano prelegentów, wymieniano się publikacjami, zwłaszcza podręcznikami szkolnymi.

W procesie kształcenia zawodowego studentów szczególną rolę przypisywano praktykom przedmiotowo-metodycznym, które starannie przygotowywano, dbając o wyeliminowanie wszelkiej przypadkowości. Utrzymywano w tej sprawie stały kontakt z Kuratorium Oświaty, skąd pozyskiwano informacje o szkołach i wybitnych polonistach, których warto uwzględnić w tzw. rozdzielniku praktyk, jaki sporządzano wnikliwie, uwzględniając postępy studentów w przedmiocie, a nawet miejsca ich zamieszkania. Wszyscy pracownicy włączali się w hospitage praktyk, ich wyniki omawiano na zebraniach wewnętrznych, a po zakończeniu praktyk — na zebraniu ogólnym. Opinie z praktyk były rzetelnie analizowane, o czym świadczyły przypadki braku ich zaliczenia.

Warto podkreślić, że pracownicy Katedry utrzymywali żywe kontakty nie tylko z miejscowym Kuratorium Oświaty, ale też z nauczycielami, którzy świadczyli Katedrze usługi w ramach praktyk śródrocznych i ciągłych, prowadzili dla studentów lekcje pokazowe i zajęcia pozalekcyjne. Byli oni zapraszani na zebrania naukowe Katedry, na odczyty i konferencje. Oprócz wydawanych przez Katedrę Zeszytów Naukowych podjęto się opracowania specjalnie dla czynnych nauczycieli obszernej publikacji pod znamienym tytułem *Z pomocą poloniście*, która miała być wydawnictwem seryjnym. Wydano jednakże tylko dwa numery — po utworzeniu Uniwersytetu Śląskiego publikacji nie kontynuowano.

W Katedrze zapewniono studentom szeroką bazę zarówno dla praktyk śródrocznych, jak i ciągłych. Zorganizowano pracownię polonistyczną wyposażoną w specjalistyczny księgozbiór, który sukcesywnie gromadzono od początków istnienia Katedry, bardzo obszerny zbiór reprodukcji malarskich, wykorzystywanych także do zajęć z historii sztuki, albumów oraz nowoczesny wówczas sprzęt audiowizualny, płytkę, magnetofonowe nagrania lekcji oraz inne środki dydaktyczne. Jak wielką rolę przywiązywała kierownik Katedry do zorganizowanej pracowni, świadczy fakt, że przekazała jej część zbiorów prywatnych,

z pierwszymi wydaniem *Pana Tadeusza* i *Konrada Wallenroda* włącznie. Studenci — pod kierunkiem pracowników z Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Chemicznego (tak on się wtedy nazywał) — przechodzili w Katedrze kursy obsługi sprzętu audiowizualnego, który był w latach sześćdziesiątych minionego stulecia nowością, w dodatku mało dostępną. Chodziło bowiem o przygotowanie przyszłych polonistów do realizacji zalecanej wówczas w programach szkolnych audiowizualizacji procesu nauczania.

W trosce o wszechstronne przygotowanie zawodowe studentów Katedra organizowała również wycieczki studenckie. Były to wycieczki o charakterze naukowym (np. do bibliotek naukowych, do muzeów), polonistycznym (np. śladami pisarzy) lub wybitnie dydaktycznym (do szkół technicznych, sanatoryjnych czy do eksperymentujących nauczycieli). W każdym wypadku wymagały one przygotowania merytorycznego zarówno ze strony nauczycieli akademickich, jak i studentów. Dodajmy, że organizacja owych wycieczek była możliwa z uwagi na nieliczne wówczas roczniki studenckie, które liczyły średnio czterdzieści osób.

Przy Katedrze utworzono także Teatr Studencki, który przyszłym nauczycielom miał dostarczyć wzorca do jednej z form pracy pozalekcyjnej. Prowadził go z sukcesem specjalista od kultury żywego słowa — dr Marian Mikuta. Teatr działał przez wiele lat i był swoistą szkołą kształcenia polonistycznego, kulturowego i zawodowego. Wystawiono wiele ambitnych spektakli w środowisku akademickim oraz poza nim. Teatr odnosił również sukcesy w konkursach ogólnopolskich. Wykształcił też kilku pasjonatów, późniejszych działaczy kulturalno-oświatowych, a nawet aktora.

W Katedrze zrodziła się też koncepcja wprowadzenia nowych form egzaminów wstępnych, które sprawdzałyby nie tylko wiedzę kandydatów, ale także ich sprawność i predyspozycje do wybranego kierunku studiów. Wprowadzono więc do egzaminu pisemnego polecenie analizy i interpretacji wskazanych tekstów poetyckich, opracowania konspektów z żywych czy odsłuchanych z nagrania wykładów lub z fragmentu tekstu naukowego, sprawdziany z dykcji i z ortografii. Nie ulega wątpliwości, że z tych koncepcji wyrosły późniejsze formy egzaminów na filologię polską na Uniwersytecie Śląskim, a i na innych uczelniach podejmowano podobne eksperymenty w tym zakresie.

Dążąc do podniesienia jakości studiów, eksperymentowano też w zakresie form egzaminów końcowych z przedmiotów metodycznych. Próbowano powiązać teorię z praktycznymi działaniami studentów, którzy mając do dyspozycji materiały zgromadzone w pracowni, przygotowywali konspekt lekcji na zadany temat. Wydłużało to wprawdzie czas egzaminu, ale pozwalało na pełniejszą diagnozę egzaminacyjną. Powtórzę, że roczniki studenckie były wówczas nieliczne. Pozwalało to również utrzymywać kontakty z absolwentami. W roku 1963 utworzono Wydziałową Komisję do spraw Zatrudniania Absolwentów, której przewodniczyła kierownik Katedry. Pracownicy organizowali zjazdy

absolwentów, a także podejmowali badania dotyczące ich zawodowych losów i osiągnięć oraz potrzeb rynku pracy dla magistrów filologii polskiej. Wyniki tych badań próbowano powiązać z limitami przyjęć na studia polonistyczne.

W Katedrze koncentrowała się też w latach 1960—1973 działalność Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, które istniało na Śląsku od roku 1928. Prezesem Oddziału była kierownik Katedry, sekretarzem — Edward Polański, skarbnikiem — Zofia Adamczykowa. Działalność Oddziału obejmowała w głównej mierze wykłady i odczyty, na które zapraszano wybitnych naukowców z różnych ośrodków akademickich w Polsce, uwzględniając bieżące potrzeby środowiska polonistycznego. W dniach 8—12 października 1964 roku zorganizowano w Katowicach kilkudniowy ogólnopolski zjazd Towarzystwa, który wysoko ocenił jego ówczesny Zarząd Główny.

Z biegiem czasu, wraz ze zwiększaniem się liczby studentów, przybywało do Katedry pracowników, rzadko spoza naszego regionu, jak Anna Opacka, rekrutujących się głównie spośród wyróżniających się absolwentów, którzy stopniowo zdobywali kolejne stopnie naukowe, aż po profesury. Stanowią oni dzisiaj trzon Katedry: Ewa Ogłóza, Helena Synowiec, Ewa Jaskółowa, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Danuta Krzyżyk, Olga Przybyła, Anna Guzy, Małgorzata Wójcik-Dudek, Krystyna Koziołek, Karolina Starnawska, Magdalena Ochwat, a zespół ten powiększa się nieustannie o młodych doktorantów. Ponadto w Katedrze — krócej lub dłużej — pracowali: Urszula Żydek-Bednarczuk, Bogdan Zeler, Maria Bralczyk-Karolakowa, Monika Pasztowa, Bożena Witoszowa, Krystyna Orłowa, Jerzy Budzik, Jolanta Małuszyńska, Aleksandra Pethe, Elżbieta Dutka, Bożena Cząstka-Szymonowa, Wiga Bednarkowa, Gotfryd Pyka, Halina Gorczykowa, Janina Zdyb, Jan Andrzej Fręś. Każda z tych osób wносиła do Katedry zarówno część własnej osobowości, jak i odmienne doświadczenia pedagogiczne oraz indywidualne zainteresowania naukowe. Nie przeczę, że mogłam tu kogoś pominąć. Z pewnością nie pamiętam już pań, które sekretarzowały w Katedrze przez te wszystkie lata. Ale jedno wiem — niezastąpioną od wielu lat podporą Katedry była do końca mgr Anna Jankowska, która — nawet bez komputera — panuje nad wszystkim.

Od roku 1968 Katedra funkcjonowała już na Uniwersytecie Śląskim, kontynuując sprawdzone formy pracy i uwzględniając wymogi czasu. Kierowali nią kolejno od roku 1970: dr Jan Cofalik, najdłużej — prof. dr hab. Edward Polański, następnie przez dwa lata — prof. dr hab. Anna Opacka, potem — prof. dr hab. Helena Synowiec, obecnie — prof. dr hab. Ewa Jaskółowa<sup>6</sup>. Przez

---

<sup>6</sup> Ewa Jaskółowa kierowała Katedrą do końca jej działalności, czyli do 30 września 2019 roku, kiedy nastąpiła likwidacja Katedry w związku ze zmianą struktury Uniwersytetu Śląskiego. Dla porządku wymienię wszystkich kierowników Katedry i lata ich działania: Mieczysława Mitera-Dobrowolska — kierownik w latach 1959—1971, Jan Cofalik — w latach 1971—1973, Edward Polański — w latach 1973—2002, Anna Opacka — w latach 2002—2004, Helena Synowiec — w latach 2004—2012, Ewa Jaskółowa — od 2012 roku do końca funkcjonowania Katedry.

te wszystkie lata podejmowano w Katedrze badania indywidualne i zespołowe, których wyniki publikowano. Organizowano liczne konferencje naukowe zwieńczone publikacjami. Od roku 1977 do dziś wydawany jest rocznik pt. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Najpierw redagował go Profesor Edward Polański, następnie przejęła tę funkcję Profesor Helena Synowiec, obecnie — dr hab. Danuta Krzyżyk, prof. UŚ. Dorobek naukowy Katedry oraz współczesne osiągnięcia jej pracowników w wymiarze indywidualnym, regionalnym, ale też krajowym i zagranicznym są ogromne, toteż wymagałyby osobnego omówienia. O jednym wszakże wspomnę. Zdarzało się, że angażowano pracowników w prace zbędne, jak wielokierunkowe badania wdrożeniowe dotyczące dziesięcioletki, z której wprowadzenia władze się wycofały, co dobitnie świadczy o niefortunnych próbach reform w szkolnictwie, z czym wciąż mamy do czynienia.

Na koniec chcę powiedzieć parę słów o wyjątkowym „duchu” Katedry, który trwa niezmiennie przez sześćdziesiąt lat mimo licznych zmian strukturalnych i personalnych. Narodził się on w początkach istnienia Katedry dzięki wyjątkowej postawie Profesor Mieczysławy Mityry-Dobrowolskiej, która nie tylko była niezwykle zaangażowana w prace Katedry i konsekwentnie realizowała ambitne cele w zakresie nowoczesnego kształcenia nauczycieli polonistów, ale była też serdeczna, przychylna ludziom i zawsze wsłuchana w to, co przynosił jej rozmówca. Swoistym fenomenem tamtych lat była atmosfera cotygodniowych zebrań naukowych Katedry, które zwykle składały się z części towarzyskiej skoncentrowanej na kalendarium imieninowo-rocznicowo-urodzinowym. Najbardziej uroczysty charakter miały spotkania powakacyjne i noworoczne. Te ostatnie wiązały się z urodzinami i imieninami szefowej, które przypadały na Nowy Rok. Towarzyszyła im specjalnie na tę okazję pisana przez Doktor Irenę Tabakowską noworoczna szopka katedralna, stanowiąca podsumowanie całorocznych zmaganiań, osiągnięć i porażek. Z czasem, za sprawą owych szopek, pracownicy Katedry używali wobec siebie imion „osób dramatu”, co było niewątpliwie elementem integrującym, wzmacniającym serdeczne więzi<sup>7</sup>. Podobnie jak wspólne wycieczki i wyjazdy o charakterze na poły zawodowym, na poły towarzyskim, na przykład do Korwinowa koło Częstochowy, gdzie mieścił się dom rodzinny prof. dr. hab. Jana Polakowskiego. Cementowały one ze-

<sup>7</sup> Powstała kronika Katedry prowadzona do lat siedemdziesiątych, w którą wpisywano poza odnotowywaniem wydarzeń teksty wierszowane o bohaterach „dramatu”, np. pod datą 18 marca 1965 roku zapisano tekst kierowany do profesora Edwarda Polańskiego, wtedy jeszcze magistra: *Wykładów Ładzicielu tudzież Sekretarzu / Katedry i cytryn Szafarzu! / Nasz sal dystrybutorze i westchnień przedmiocie / Plci nadobnej w Katedrze, co dotrwała w nocio... / Wycieczek zagranicznych organizatorze, / Lużyc region głębiący nawet w nocnej porze! / Co Ci życzyć dziś mamy w dniu patrona Twego? / Więc primo powodzenia i zdrowia dobrego, / Secundo — doktoratu, tertio — szczęścia wiele, / Niechaj zawsze w pieleszach Twych gości wesele, / byś nie zaznał ni smartwień, ni życia goryczy, / Tego Ci konfraternia metodyków życzy.*

spół, utrwały poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za sprawy katedralne, wzmacniały postawy zaangażowania. Dziś nazwalibyśmy je wyjazdami integracyjnymi.

A więc jeśli obecnie nasi młodszy koledzy (nieżyjąca Pani Profesor powiedziałaby: *moi młodzi przyjaciele*) zapraszają Profesora Edwarda Polańskiego i mnie, emerytów o kilkunastoletnim stażu, na swoje zebrania naukowe z częścią towarzyską, przepelnioną wzajemną życzliwością i serdecznością, czuję tę aurę sprzed ponad pół wieku i cieszę się, że ten dobry duch Katedry nieustannie trwa. Oby udało się go zachować w tych nieuniknionych — jak sądzę — nowych formach organizacyjnych. Wierzę, że to się uda, bo atmosferę tworzą przecież nie miejsca czy struktury, lecz sami ludzie.

## Bibliografia


- Cofalik J., Tabakowska I.: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1963.
- Mikuta M.: *Kultura żywego słowa*. Warszawa 1961.
- Mitera-Dobrowolska M.: *Katedra i Zakład Metodyki Nauczania Historii Literatury i Języka Polskiego*. W: *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach 1950—1968*. Red. A. Jarosz, A. Jendrysik. Katowice 1971.
- Zarembina W.: *Powstanie i rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach*. W: *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach 1950—1968*. Red. A. Jarosz, A. Jendrysik. Katowice 1971.







HELENA SYNOWIEC

 0000-0002-7220-4673

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## W służbie nauce i edukacji polonistycznej (o dokonaniach dydaktyków języka ojczystego w sześćdziesięciolecie działalności Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej)\*

In the service of science and teaching the Polish language  
(about the achievements of the mother tongue teachers  
in the 60th anniversary  
of the Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature)

Summary: The article discusses the contribution of native language teachers to scientific research and educational activities in the 60 years of existence of the Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature. Circles of research work are presented, which have been constantly expanded with new issues in connection with cultural, civilization and educational transformations. The results of the research are synthetically discussed — the theories and linguistic methodologies used by the researchers are taken into account. Also, the theoretical and practical significance of publications in the field of language skills, spelling competence of students, word culture and didactic communication as well as the function and language of school textbooks have been outlined. The achievements of educators, which are directly applicable in education, have not been omitted either, e.g. sets of exercises for students, tutorials for teachers.

Key words: Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature, Polish Language Didactics

W środowisku akademickim pracownicy Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej zazwyczaj postrzegani są z perspektywy praktycystycznej —

---

\* Tekst przedstawiono w formie referatu podczas uroczystości jubileuszu sześćdziesięciolecia Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego 17 czerwca 2019 roku. Katedra ta wskutek reorganizacji uczelni przestała istnieć z dniem 30 września 2019 roku.

jako osoby, które przygotowują studentów do zawodu nauczycielskiego. Jubileusz sześćdziesięciolecia Katedry jest okazją, by zarysować inne obszary ich działalności: naukowy, badawczy, popularyzatorski, a także zasygnalizować ich wkład w różne subdyscypliny językoznawstwa, w nauczanie języka ojczystego, a ostatnio również w nauczanie języka obcego. Postaram się to przedstawić na przykładzie dokonania zespołu dydaktyków języka (oczywiście, nie tracąc z oczu problemu integrowania działań z dydaktykami literatury).

Twórczyni Katedry Profesor Mieczysława Mitera-Dobrowolska przywiązywała wielką wagę do wychowania językowego<sup>1</sup>. Będąc doświadczoną nauczycielką szkół średnich, orientowała się w trudnościach językowych uczniów i starała się im zaradzić. Nawiązywała do tradycji szkoły okresu międzywojennego, kiedy to ukształtował się model nauczyciela-badacza (łączącego obowiązki dydaktyczne z pracą naukową)<sup>2</sup>. Dlatego pozyskiwała do pracy w Katedrze takie osoby, które nie tylko były czynnymi nauczycielami, ale też odznaczały się pasją do naukowego i empirycznego zgłębiania problemów dydaktycznojęzykowych: Jana Cofalika, Irenę Tabakowską, Edwarda Polańskiego, Elżbietę Przyklenk.

Motyacją do organizowania prac badawczych były na początku względy metodyczne. Aby bowiem podejmować decyzje, jak uczyć języka i o języku, dydaktykom potrzebna jest wiedza o uczniu — jego umiejętnościach językowo-komunikacyjnych, procesie przyswajania języka w dzieciństwie, o uwarunkowaniach środowiskowych, kulturowych i innych; potrzebna jest też wiedza o kompetencjach i świadomości językowej nauczyciela oraz przyszłego nauczyciela (studenta), a ponadto — wiedza o procesie dydaktycznym i komunikacji językowej na lekcji oraz z zakresu teorii podręcznika szkolnego.

Profesor Mieczysława Mitera-Dobrowolska wszystkie te problemy brała pod uwagę, proponując w programie studiów polonistycznych siatkę przedmiotów dydaktycznych. Równoległe z działaniami metodycznymi w Katedrze prowadzono badania empiryczne, których rozwój nastąpił na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. W kręgu zainteresowań badawczych znalazły się wówczas sprawność językowa dzieci oraz jej kształcenie<sup>3</sup>, a także

---

<sup>1</sup> Zob. Z. Adamczykowa: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska (1900—1992)*. Katowice 2006; M. Łojek: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska. Wzór polonistki na dziś i na jutro*. Bydgoszcz 1998.

<sup>2</sup> W latach międzywojennych Mieczysława Miterzanka (Mitera-Dobrowolska), kierująca Ogniskiem Metodycznym Języka Polskiego w Katowicach, podejmowała cenne przedsięwzięcia naukowe, między innymi organizowała wykłady o języku ojczystym i literaturze polskiej, które wygłaszali krakowscy uczeni: Kazimierz Nitsch, Zenon Klemensiewicz, Stanisław Pigoń. Członkowie sekcji naukowej Ogniska włączali się w prace badawcze — gromadzili materiały gwarowe do badań prowadzonych przez Polską Akademię Umiejętności.

<sup>3</sup> Zob. J. Cofalik, I. Tabakowska: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1963; J. Cofalik, I. Tabakowska, M. Nowakowski: *Poprawa*

składnia pisemnych wypowiedzi uczniów, przyczyny niepowodzeń w nauczaniu o języku oraz nauczanie programowane gramatyki<sup>4</sup>.

Dwa duże obszary badawcze (nad ortografią i leksyką dzieci i młodzieży) wytyczył Edward Polański, który harmonijnie łączył pracę naukową ze służbą szkole, z działalnością dydaktyczną i organizacyjną<sup>5</sup>. Prowadził pionierskie badania eksperymentalne nad ortografią uczniów i jej wielorakimi determinantami<sup>6</sup>. Badania te stały się podstawą opracowanej nowatorsko *Dydaktyki ortografii i interpunkcji*<sup>7</sup>. Problematykę ortograficzną kontynuowali i wzbogacali nowymi aspektami uczniowie Profesora — głównie magistranci, wśród nich późniejsi pracownicy Katedry: Krystyna Jędrzejczak-Orłowa, Danuta Krzyżyk, Anna Guzy (por. bibliografię). Badano między innymi relacje między wyobraźnią przestrzenną a ortografią, grafią a ortografią, szybkością czytania a sprawnością ortograficzną. Zakres badań poszerzyła o nowe determinanty Danuta Krzyżyk. Interesował ją wpływ współczesnych technologii informatycznych oraz czynników cywilizacyjnych na stan ortografii uczniów. Objęła badaniami między innymi studentów uczących się języka polskiego jako obcego, a także uczniów dysfunkcyjnych (z dysleksją). Wyniki prac stanowiły podstawę zaprojektowania działań dydaktycznych<sup>8</sup>.

W drugim obszarze badań prowadzonych przez pracowników Katedry mieszczą się prace związane z rozwojem leksyki dzieci i młodzieży. Inspiracją do ich podjęcia stała się publikacja Profesora Edwarda Polańskiego pt. *Słownic-*

*wpracowań pisemnych z języka polskiego*. Katowice 1957. Por. też opracowanie zagadnień językowych w podręczniku metodycznym dla nauczycieli: J. Cofalik, Z. Nowakowa, E. Polański, E. Przyklenk, I. Tabakowska: *Nauczanie języka polskiego w klasie V*. Warszawa 1973.

<sup>4</sup> Zob. między innymi: I. Tabakowska: *Trudności składni w języku pisanym młodzieży starszych klas szkoły podstawowej*. W: *Zeszyty Naukowe Katedry Metodyki Literatury i Języka Polskiego WSP nr 1*. Katowice 1963; Eadem: *Oznajmienie imiesłowowe w języku pisanym uczniów starszych klas szkoły podstawowej na Śląsku*. „Język Polski” 1967, z. 2; Eadem: *O szkolnych niepowodzeniach w nauczaniu gramatyki i ich źródłach*. „Polonistyka” 1964, z. 2; Eadem: *Próby programowanego nauczania gramatyki polskiej w szkołach podstawowych województwa katowickiego*. W: „Prace Dydaktyczne” VII. Red. J. Cofalik. Katowice 1975.

<sup>5</sup> O dokonaniach Edwarda Polańskiego por. artykuły: H. Synowiec: *Służyć nauce i szkole. Działalność naukowa i dydaktyczna prof. dr hab. Edwarda Polańskiego*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002; M. Łojek: *Droga Edwarda Polańskiego do profesury*. W: *W kręgu...*

<sup>6</sup> E. Polański: *Badania nad ortografią uczniów*. Katowice 1969.

<sup>7</sup> E. Polański: *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Wyd. 1. — Warszawa 1987. Wyd. 2. — Warszawa 1995.

<sup>8</sup> Zob. między innymi: D. Krzyżyk: *Uczeń w krainie ortografii*. W: D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004; D. Krzyżyk: *Rozwój umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową — ćwiczenia wspomagające kształcenie kompetencji komunikacyjno-językowej*. W: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 2. Red. K. Węsierska, N. Moćko. Katowice 2013.

two uczniów. *Problemy, badania, wnioski*<sup>9</sup>, u jej podstaw legło założenie, że sprawność leksykalna jest istotnym czynnikiem decydującym o sprawności językowo-komunikacyjnej. Kontynuatorzy badań Profesora w latach 1980—1990 opisywali rozwój słownictwa dzieci w ujęciu ilościowym (frekwencyjnym) i jakościowym. Prowadzili przekrojowe badania (od przedszkola po liceum) nad leksyką z wybranych grup znaczeniowych (nazw cech osobowości, nazw uczuć, nazw wartości), korzystając z metod językoznawstwa statystycznego, analizy pól semantyczno-morfologicznych, socjolingwistyki. Prace dostarczyły cennych informacji o przyroście słownictwa na kolejnych etapach rozwoju dzieci, a także o mechanizmach słowotwórczych (np. neologizmach dziecięcych), rozumieniu znaczeń wyrazów, błędach leksykalnych i frazeologicznych, synonimii pojęć prawdziwościowych<sup>10</sup>. Z czasem zakres badań rozszerzono na frazeologię uczniów (i studentów) oraz na słownictwo i frazeologię tekstów adresowanych do dzieci<sup>11</sup>. Analizowano ponadto zróżnicowanie regionalne i środowiskowe leksyki oraz frazeologii uczniów. Rzetelne prace materiałowe skłaniały autorów do refleksji naukowej i edukacyjnej; przyniosły efekty teoretyczne, a także aplikacyjne, np.: zbiory ćwiczeń, monografię współautorską, dysertację doktorską<sup>12</sup>.

Ustalono zasób frazeologizmów z różnymi komponentami, rozwój rozumienia znaczeń frazeologizmów wśród dzieci i młodzieży, zamierzone i niezamierzone innowacje frazeologiczne w języku uczniów, a ponadto obraz dziecięcego świata utrwalony we frazeologii<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> E. Polański: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.

<sup>10</sup> Por. między innymi: H. Synowiec: *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice 1985; U. Kopeć: *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży* (rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem Heleny Synowiec. Katowice 1998; opublikowana w roku 2000 w Wydawnictwie Uniwersytetu Rzeszowskiego); D. Krzyżyk: *Synonimia pojęć prawdziwościowych. Teoria i nauczanie*. Katowice 2008.

<sup>11</sup> Zob. B. Niesporek-Szamburska: *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)*. Katowice 1990; D. Krzyżyk: *Znajomość związków frazeologicznych o rodowodzie mitologicznym (na podstawie badań wśród studentów)*. W: *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie*. Red. K. Ożóg. Rzeszów 2009; H. Synowiec: *Uczeń wśród słów, związków frazeologicznych i regionalnych odmian polszczyzny*. W: D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka...*

<sup>12</sup> Zob. H. Synowiec: *Uczeń wśród słów...*; D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka...*; M. Potaś: *Metafora w tekstach pisanych uczniów* (praca doktorska napisana pod kierunkiem Heleny Synowiec w roku 2007; opublikowana w roku 2012 w Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu Pedagogicznego); M. Szymańska: *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów*. Kraków 2012.

<sup>13</sup> Zob. między innymi: D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów (wyniki badań i propozycje dydaktyczne)*. W: *W trosce o dobrą edukację*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2009; H. Synowiec: *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012; B. Niesporek-Szamburska: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004.

Trzeba zaznaczyć, że podejmowane przez badaczy problemy stale pogłębiano i poszerzano, rozpatrując inne aspekty. Odkrywano też nowe perspektywy badań — z jednej strony w związku z rozwojem teorii językoznawczych (np. pragmatyki, kognitywizmu)<sup>14</sup>, a z drugiej strony w związku ze szkolną rzeczywistością zmieniającą się pod wpływem czynników cywilizacyjno-kulturowych<sup>15</sup>. Nawet jeśli zagadnienia badawcze były „wymuszane” czynnikami instytucjonalnymi (np. oświatowymi — kolejnymi reformami edukacji, modyfikacjami podstawy programowej, a jeszcze wcześniej — programów nauczania), to wypracowane w toku prac narzędzia i techniki okazały się użyteczne również w późniejszym okresie, skutecznie służąc penetrowaniu nowych płaszczyzn badań<sup>16</sup>.

Przez wiele lat prowadzono w Katedrze prace nad sprawnością językowo-komunikacyjną i różnymi jej komponentami (poprawnością, stosownością wypowiedzi, etyką słowa). Wykorzystywano do tych celów nie tylko metodologię socjolingwistyczną oraz pragmatykę, ale też osiągnięcia glottodydaktyki, zwłaszcza w badaniach nad „przełączaniem” kodu językowego wśród dzieci ze środowisk gwarowych<sup>17</sup>. O sprawnościach tych dzieci traktowały liczne artykuły, osobna monografia oraz współautorskie publikacje dydaktycznojęzykowe<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> Zob. B. Niesporek-Szamburska: *Językowy obraz czterech pór roku...*; D. Bula, B. Niesporek-Szamburska: *Zachowania językowe młodzieży — błędy w komunikacji czy celowa manifestacja?*. W: *Język trzeciego tysiąclecia 2*. T. 1: *Nowe oblicze komunikacji we współczesnej polszczyźnie*. Red. G. Szpila. Kraków 2002.

<sup>15</sup> Zob. H. Synowiec: *Stan polszczyzny uczniów na tle przemian kulturowych i cywilizacyjnych*. W: *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*. Red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan. Lublin 2007; B. Niesporek-Szamburska: *Media elektroniczne a język ucznia*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. Kopeć, Z. Sibiga. Rzeszów 2010.

<sup>16</sup> Przykładowo: na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku zespół pracowników Katedry uczestniczył w badaniach wdrożeniowych (tzw. węzłowych) nad programem nauczania języka polskiego dziesięcioletniej szkoły podstawowej. Opracowane wówczas kwestionariusze obserwacji lekcji, wzory testów, kryteria oceny podręczników, analizy procesu dydaktycznego — poddane krytycznej refleksji — były stosowane w dalszych badaniach nad funkcjonalnym nauczaniem o języku, sprawnością komunikacyjną, modelami podręczników, integrowaniem treści kształcenia itp.

<sup>17</sup> Zob. H. Synowiec: *O przydatności badań glottodydaktycznych w nauczaniu języka ojczystego w środowiskach gwarowych*. „*Języki Obce w Szkole*” 2001, nr 6; B. Niesporek-Szamburska: *Język pierwszy dziecka — od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej*. W: *Lingwistyka stosowana*. T. 3. Red. S. Grucza. Warszawa 2010.

<sup>18</sup> Zob. H. Synowiec: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice 1992. Por. współautorskie artykuły B. Cząstki-Szymon i H. Synowiec oraz zbiory ćwiczeń tychże autorek, uwzględnione w bibliografii (por. też *Zestawienie publikacji i ważniejszych osiągnięć KDJiLP* na końcu tomu).

Teorie pragmalingwistyczne zaadaptowane do opisu komunikacji dydaktycznej — dyskursu szkolnego, dialogu i współdziałania nauczyciela z uczniami na lekcji, zaowocowały badaniami Urszuli Żydek-Bednarczuk, Bogusława Skowronka i Olgi Przybyli<sup>19</sup>. Autorzy analizowali modele komunikowania się nauczyciela z uczniami w trakcie lekcji, rozpatrywali takie szczegółowe kwestie, jak: akty mowy nauczyciela, pytania i polecenia kierowane do ucznia, sposoby wyrażania różnych intencji komunikacyjnych przez uczniów, uwarunkowania sytuacyjne w porozumiewaniu się młodzieży na lekcji i poza nią<sup>20</sup>. Rezultaty badań znacznie poszerzyły wcześniejsze ustalenia pedagogów dotyczące dominującej roli nauczycieli na lekcji. Zauważono na przykład dysonans między potrzebą autentycznej rozmowy ucznia z nauczycielem a koniecznością „realizowania” na lekcji treści nauczania, opisano próby przełamywania barier komunikacyjnych między uczniem a uczącymi na lekcji.

Problemy związane z komunikacją językową korelowano z badaniami nad kulturą języka w szkole: poprawnością, stosownością wypowiedzi i etyką słowa uczniów, nauczycieli, studentów<sup>21</sup>.

Badacze zwracali uwagę na rozdźwięk między skutecznością komunikacyjną, preferowaną przez użytkowników polszczyzny, a poprawnością językową wypowiedzi (nierespektowanie normy wzorcowej) oraz na takie niepokojące zjawiska, jak: nasilająca się kolokwializacja i wulgaryzacja języka, „mieszanie” stylów, a przede wszystkim nieetyczne zachowanie językowe. Próbowano ustalić, jak młodzież rozumie pojęcia kultury języka i etyki słowa<sup>22</sup>. Wyniki badań

<sup>19</sup> Zob. U. Żydek-Bednarczuk, B. Zeler: *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków 1996; U. Żydek-Bednarczuk: *Uczeń i nauczyciel w świecie dyskursów*. W: „*Studia Pragmalingwistyczne*”. T. 5: *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*. Red. J. Porayski-Pomsta. Warszawa 2008; B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatycznej językowej*. Kraków 1999 (w 1998 roku autor obronił rozprawę doktorską na ten temat, przygotowaną pod kierunkiem Heleny Synowiec); O. Przybyła: *Akty mowy w języku nauczyciela*. Katowice 2004.

<sup>20</sup> Zob. między innymi: D. Bula, B. Niesporek-Szamburska: *Zachowania językowe młodzieży...*

<sup>21</sup> Zob. H. Synowiec: *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków 1996; H. Synowiec: *O kulturze języka we współczesnej szkole*. W: *W kręgu polszczyzny dawnej a współczesnej*. Red. E. Kołodziejek. Szczecin 2006; A. Rypel: *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne* (rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem Heleny Synowiec. Katowice 2000; opublikowana w roku 2000 w Wydawnictwie Akademii im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy); D. Krzyżyk, H. Synowiec: *O błędach w pisemnych wypowiedziach polonistów (na podstawie analizy opinii o studentach)*. W: *Norma językowa w aspekcie teoretycznym i praktycznym*. Red. A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska, K. Skibski. Poznań 2011.

<sup>22</sup> Zob. D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Etyka słowa w rozumieniu młodzieży*. W: *Etyka słowa. Wybór opracowań*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, J. Puzynina. Lublin 2017.

prezentowano w monografiach oraz na posiedzeniach Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN<sup>23</sup>.

Zanim w 2008 roku władze oświatowe przeorientowały podstawę programową w stronę tekstocentryzmu, pracownicy Katedry już o wiele wcześniej interesowali się badawczo gatunkami wypowiedzi tworzonymi przez uczniów i do nich adresowanymi<sup>24</sup>. Analizowali umiejętności tekstotwórcze uczniów (a potem też nauczycieli), uwzględniając między innymi spójność wypowiedzi pisemnych. Badali również dziecięcą percepcję tekstów o różnych funkcjach: poetyckiej, dydaktycznej, popularnonaukowej, religijnej. Badania nad strukturą i kompozycją tekstów, jako wyznacznikami kompetencji gatunkowej młodzieży, dostarczyły istotnych dla dydaktyki języka ustaleń dotyczących semantycznych i pragmatycznych cech wypowiedzi uczniowskich, zakłóceń kompozycyjnych, trudności w budowaniu spójnych tekstów i przyczyn tych trudności<sup>25</sup>, a ponadto — posługiwania się przez uczniów metaforyką (w tym metaforą synestezyjną)<sup>26</sup>.

Nowe perspektywy badawcze otworzyła przed dydaktykami języka teoria językowego obrazu świata<sup>27</sup>. Nawiązując do tej teorii, rekonstruują oni utrwalone w werbalnych i niewerbalnych tekstach uczniowskich obrazy rzeczywistości.

<sup>23</sup> W latach 2003—2009 funkcję przewodniczącej tej Komisji (później Zespołu Dydaktycznego) pełniła Helena Synowiec, a funkcję sekretarza — Danuta Krzyżyk.

<sup>24</sup> Zob. U. Żydek-Bednarczuk: *Opowiadania szkolne w świetle diagnozy dydaktycznej*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 15. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice—Kraków 1999; B. Niesporek-Szamburska: *Literatura fantasty w edukacji polonistycznej*. W: *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*. Red. J. Kida. Rzeszów 2007; B. Niesporek-Szamburska: *Wiersze dla dzieci jako komunikat w prasie (na przykładzie „Świerszczyka”)*. W: „Język Artystyczny”. T. 5. Red. A. Wilkoń. Katowice 1987; H. Synowiec: *Sposoby popularyzowania polszczyzny pięknej i poprawnej w poradnikach językowych dla dzieci i młodzieży*. W: *Lektury pokoleniowe i nadpokoleniowe. Z zagadnień recepcji*. Red. I. Socha. Katowice 2012; D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Homilie dla dzieci. Spojrzenie językoznawcy*. W: *Słowo, obraz, dźwięk w mszach świętych z udziałem dzieci*. Red. H. Sławiński, W. Przyczyna. Kraków 2019; D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Teksty hagiograficzne dla dzieci w „Małym Gościu Niedzielnym”*. W: „Stare i nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży. *Biografie*. Red. B. Olszewska, O. Pajęczkowski, L. Urbańczyk. Opole 2015.

<sup>25</sup> Między innymi: D. Krzyżyk: *Wyznaczniki spójności tekstu w pracach pisemnych maturalistów*. W: *Biuletyn maturalny OKE w Jaworznie*. Cz. 2. Jaworzno 2007; Eadem: *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pisemnych wypowiedziach maturalnych*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. Kopeć, Z. Sibiga. Rzeszów 2010.

<sup>26</sup> Zob. B. Niesporek-Szamburska: *O metaforze synestezyjnej w tekstach dzieci*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 18. Red. H. Synowiec. Katowice 2005.

<sup>27</sup> Zob. T. Zgółka: *Kształcenie językowe a językoznawstwo współczesne*. W: *Zjazd polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne)*. Red. B. Chrzastowska, Z. Uryga. Kraków 1995; *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1990; J. Bartmiński: *O pojęciu językowego obrazu świata*. W: Idem: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2006; Idem: *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*. W: *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2003.



Publikacje Bernadety Niesporek-Szamburskiej i Danuty Krzyżyk, będące efektem badań empirycznych, zaznajamiają ze sposobami postrzegania i wartościowania przez dzieci i młodzież zjawisk przyrody (pór roku, żywiołów), tradycji kulturowych, postaci baśniowych i wywodzących się z mitologii ludowej (strzygi, czarownicy, Skarbnika)<sup>28</sup>. Ponadto badania D. Krzyżyk uwzględniają istotne kwestie aksjologiczne — rozumienie pojęć prawdziwościowych i projekcję przyszłego domu rodzinnego przez nastolatków<sup>29</sup>.

Z kolei dogłębnie zanalizowane przez badaczki teksty kultury (np. utwory dziecięce, pieśni ludowe pod kątem wpisanych w nie obrazów) mogą stanowić dla nauczycieli merytoryczną i metodologiczną podstawę działań interpretacyjnych, ale też wyzwania w uczniach inwencji twórczej<sup>30</sup>.

Rozległą płaszczyznę wieloletnich badań dydaktyków stanowiły podręczniki szkolne — ich koncepcje, funkcje, język (zwłaszcza komunikatywność mierzona za pomocą specjalnych narzędzi)<sup>31</sup>. W Katedrze przygotowano monografię zbiorową — studium o podręcznikach do kształcenia polonistycznego<sup>32</sup>, a ponadto na zlecenie Rady Języka Polskiego opracowano raporty o języku podręczników i o terminologii w podręcznikach do różnych przedmiotów (też do przedmiotów zawodowych). Raporty te Komisji Senackiej RP przedstawił Profesor Andrzej Markowski, przewodniczący Rady Języka Polskiego. Współ-

<sup>28</sup> Zob. B. Niesporek-Szamburska: *Językowy obraz pór roku...*; Eadem: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013; D. Krzyżyk: *Odzwierciedlenie języka i kultury regionu w pieśniach górniczych*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 20. Red. H. Synowiec. Katowice 2009.

<sup>29</sup> Zob. D. Krzyżyk: *Językowy obraz prawdy w wypowiedziach młodzieży szkół średnich*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 16. Red. H. Synowiec. Katowice 2001; D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Językowa projekcja domu rodzinnego w wypowiedziach młodzieży śląskiej*. W: *Rodzina, wychowanie, wielokulturowość*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Cieszyn 2000.

<sup>30</sup> Między innymi: D. Krzyżyk: *Językowo-kulturowy obraz św. Barbary w pieśniach religijnych i powszechnych*. W: *Dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu*. Red. A. Królikowska. Kraków 2013; D. Krzyżyk: *Pedagogika międzykulturowa i regionalna*; Eadem: *Pieśni dla Dziecka i o Dziecku. Cud narodzin Boga w kołędach polskich (wybrane motywy)*. W: *Dziecko — język — tekst*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2010; D. Krzyżyk: *Wizerunek górnika w przysłowiach*. W: *Ex pago Silensi*. Red. M. Kisiel, T. Sierny. Katowice 2011; H. Synowiec: *Wizerunek myśliwego w pieśniach ludowych*. W: *Wokół kultury myśliwskiej. Szkice o tradycjach łowieckich ziemi pszczyńskiej*. Red. J. Uchyła-Zroski, R. Solik. Pszczyna 2008.

<sup>31</sup> Zob. K. Gąsiorek: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej*. Red. B. Chrzastowska. Poznań 1991. Obecnie wykorzystywane są ogólnodostępne aplikacje, za pomocą których oblicza się indeks mglistości. <http://www.logios.pl> oraz <http://jasnopis.pl/aplikacja>. Por. *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów urzędowych*. Red. W. Gruszczyński, M. Ogródniczuk. Warszawa 2015.

<sup>32</sup> Zob. *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole — koncepcje, funkcje, język*. Red. H. Synowiec. Katowice 2007.

autorsko opracowano na zlecenie MEN przewodnik dla autorów i wydawców podręczników oraz kryteria oceny podręcznika dla rzeczoznawców (por. bibliografię). Po upływie kilkudziesięciu lat pracownicy Katedry są już autorami (lub współautorami) podręczników do kształcenia językowego dla różnych etapów edukacyjnych (por. wykaz literatury w *Zestawieniu publikacji...*), są także rzeczoznawcami MEN do oceny podręczników szkolnych pod względem językowym. W ramach prac Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych PAU jej członkinie: Ewa Ogłóza, Danuta Krzyżyk i Helena Synowiec przedstawiają opinie o podręcznikach do kształcenia polonistycznego funkcjonujących w szkołach, opracowują również rozprawy i szkice o charakterze teoretycznym<sup>33</sup>.

Bliskie praktyce dydaktycznej są zainteresowania kulturą żywego słowa<sup>34</sup>, emisją głosu i logopedią. Wkład w te dziedziny wnoszą: Danuta Krzyżyk, zajmująca się sztuką recytacji, Anna Guzy, którą — oprócz sztuki recytacji — interesują kwestie diagnozowania i jakości emisji głosu nauczycieli i studentów, a także rola ortofonii w kształceniu obcokrajowców<sup>35</sup>, oraz Olga Przybyła, podejmująca kwestie diagnozy i terapii logopedycznej. Te same badaczki poświęcają uwagę trudnościom językowo-komunikacyjnym uczniów dysfunkcyjnych (o specjalnych potrzebach edukacyjnych)<sup>36</sup>. Wymagają oni bowiem dostosowania warunków dydaktycznych (np. celów, treści, metod i technik nauczania) do indywidualnych cech rozwoju i możliwości wychowanków. Autorki koncentrują uwagę na problemach językowych i komunikacyjnych dzieci z zaburzeniami

<sup>33</sup> Zob. D. Krzyżyk: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. W: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności — Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”. T. 13. Kraków 2015; D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Tytuły podręczników do kształcenia polonistycznego — ich formuły i funkcje*. W: „Opinie Edukacyjne...”. T. 15. Kraków 2017; Eadem: *Podręcznik szkolny — pomoc czy przeszkoda w opanowaniu wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)?*. W: *Oblicza polszczyzny*. Red. A. Markowski, R. Pawelec. Warszawa 2012.

<sup>34</sup> Początki tych zainteresowań sięgają w Katedrze lat sześćdziesiątych XX wieku, kiedy to zajęcia z kultury żywego słowa prowadził ze studentami polonistyki mgr Marian Mikuta — autor książki *Kultura żywego słowa*, i scenariuszy teatralnych, opiekun teatru studenckiego. W latach siedemdziesiątych—osiemdziesiątych współpracował z Katedrą dr Jerzy Kram — autor publikacji *Gawędy o żywym słowie i Zarys kultury żywego słowa*, pracownik Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Katowicach, współredaktor tomów 3.—6. wydawnictwa ciągłego „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”.

<sup>35</sup> Zob. A. Guzy: *Jakość emisji głosu przyszłych nauczycieli*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycje i współczesność)*. Red. B. Niesporek-Szamburska, D. Krzyżyk. Katowice 2014; A. Guzy: *Problemy głosowe nauczycieli*. W: *Zdrowie w perspektywie pedagogicznej*. Red. D. Umiastowska, J. Gebreselassie. Gorzów Wielkopolski 2012; B. Niesporek-Szamburska, D. Krzyżyk: *Rola ortofonii w edukacji obcokrajowców — rozwiązania praktyczne*. W: *Polska i Polacy w badaniach młodych naukowców*. Red. N. Kryłowa, T. Goli-Ogłtu, T. Naumowa, A. Izaszko, J. Jędrusiak. Mariupol 2009.

<sup>36</sup> Zob. *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. T. 1. Red. A. Guzy, D. Krzyżyk. Kielce 2012; T. 2. Red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska. Kielce 2013.

percepcji przestrzennej (Anna Guzy) oraz z zaburzeniami percepcji słuchowej (o obniżonym poziomie słuchu fonetycznego), a ponadto — z zespołem Aspergera i dysleksją rozwojową (Danuta Krzyżyk). Opisują trudności i błędy, przedstawiają zasady postępowania na lekcjach i typy ćwiczeń usprawniających zaburzone funkcje. Badania znajdują zastosowanie w dydaktyce szkoły wyższej (przygotowaniu studentów do pracy z uczniami dysfunkcyjnymi); ich wyniki autorki popularyzują wśród nauczycieli (warsztaty zajęciowe, prelekcje).

Istotne znaczenie dla środowiska regionalnego (śląskiego) mają podejmowane w Katedrze od dawna zagadnienia związane z edukacją regionalną (w perspektywie tradycji lat międzywojennych i współczesności)<sup>37</sup>, zwłaszcza z dziedzictwem kulturowym, którego nośnikiem jest dialekt śląski, pełniący nie tylko funkcję komunikacyjną, ale też kulturotwórczą i wspólnototwórczą, estetyczną i artystyczną (między innymi teksty folkloru). Prowadzone od lat osiemdziesiątych XX wieku badania, także prace dyplomowe studentów, mające charakter empiryczny, poświadczają bogactwo leksykalne i zróżnicowanie wewnętrzne gwar śląskich<sup>38</sup>. Wymiernym efektem badań są opracowania monograficzne (np. słownik gwarowy Górnego Śląska), popularnonaukowe i dydaktyczne (zbiory ćwiczeń, poradniki dla nauczycieli — por. *Zestawienie publikacji...*). Służą one zarówno celom językoznawczym, jak i praktyce szkolnej oraz środowisku lokalnemu<sup>39</sup>. Zresztą w działalności naukowo-badawczej niemal wszystkich pracowników Katedry można zaobserwować, jak praktyka szkolna przenika się z różnymi dziedzinami językoznawstwa i otwiera nowe domeny badań empirycznych, których wyniki stają się z kolei uzasadnieniem decyzji metodycznych. Równocześnie badania diagnostyczne pozwalają między innymi prognozować rozwój zjawisk językowych we współczesnej polszczyźnie, wskazywać tendencje do zanikania lub nasilania się pewnych form gramatycznych w języku uczniów, a także postaw młodych ludzi wobec języka.

Nie można pominąć prac, które wpisują się w blok zagadnień związanych bezpośrednio z procesem dydaktycznym — psychologiczną podbudowę tego procesu, organizacją kształcenia polonistycznego, z integracją celów i treści kształcenia, a także z opracowaniem narzędzi diagnostycznych (np. kwestiona-

<sup>37</sup> Zob. H. Synowiec: *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*. Katowice 2013; Eadem: *Śląskie czasopisma szkolne (1922—1938)*. Katowice 1999.

<sup>38</sup> Zob. między innymi B. Cząstka-Szymon, H. Synowiec: *Charakterystyka gwar śląskich na tle zróżnicowania dialektalnego województwa śląskiego...* Por. też szerzej: H. Synowiec: *Zróżnicowanie terytorialne polszczyzny a edukacja językowa*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. Synowiec przy współpracy M. Kubarek. Katowice 2013.

<sup>39</sup> Między innymi zaangażowanie w wydarzenia o zasięgu regionalnym: H. Synowiec i D. Krzyżyk uczestniczą w pracach jury konkursów gawędziarskich i recytatorskich w gwarze, są redaktorkami i konsultantkami merytorycznymi wydawnictw pokonkursowych. Zob. np. D. Krzyżyk, W. Leś, H. Synowiec: *Spotkania z gwarą i kulturą regionu. Konkurs recytatorski w gwarze śląskiej Śląska Ojczyzna Polszczyzna*. Mysłówice 2007.

riuszy obserwacji lekcji). Tymi zagadnieniami zajmowali się w ciągu kilkunastu lat liczni pracownicy Katedry: Ewa Ogłóza, Krystyna Orłowa, Jadwiga Bednarkowa, Jerzy Budzik, a ponadto — współpracująca z Katedrą nauczycielka, wizytatorka i doradczyni metodyczna Lidia Gilowa. Obecnie wiele uwagi pracownicy Katedry poświęcają jakości kształcenia studentów oraz różnym aspektom procesu kształcenia uniwersyteckiego — dydaktyce szkoły wyższej<sup>40</sup>.

W upowszechnianiu teoretycznych i badawczych problemów edukacji językowej, podejmowanych przez pracowników Katedry Dydaktyki w ciągu sześćdziesięciu lat jej działalności ważną rolę odgrywały (i odgrywają) cykliczne publikacje i czasopisma, nad którymi opiekę naukową sprawowali dydaktycy: „Zeszyty Naukowe” (Sekcja Językoznawstwa katowickiej WSP — 1959, 1969), „Prace Dydaktyczne” (t. 7 — 1975), skrypty *Z Pomocą Poloniście* (t. 1 — 1964, t. 2 — 1968), a przede wszystkim ukazujące się od ponad czterdziestu lat wydawnictwo ciągle „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”<sup>41</sup>. Oprócz tego powstały liczne naukowe monografie zbiorowe pod redakcją pracowników Katedry (por. *Zestawienie publikacji...*). Efekty prac badawczych prezentowano również na ogólnopolskich i międzynarodowych konferencjach, przede wszystkim na cyklicznie organizowanej w Krakowie Jesiennej Szkole Dydaktyków<sup>42</sup>.

W tematyce artykułów i referatów śląskich dydaktyków języka odbijały się przeobrażenia zachodzące w edukacji polonistycznej, zainteresowania badawcze autorów, między innymi różnymi aspektami kształcenia językowego w szkole, przygotowaniem studentów do zawodu nauczycielskiego w związku ze zmianami w systemie oświaty itp.

Nie sposób pominąć bogatego dorobku pracowników Katedry służącego bezpośrednio praktyce polonistycznej — słowników, materiałów dydaktycznych, serii podręczników do kształcenia językowego na różnych etapach edu-

<sup>40</sup> Zob. *Pedagogika szkolna. Materiały dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska przy współpracy A. Zok-Smoły. Katowice 2014.

<sup>41</sup> Ukazuje się od 1977 roku; jego powołanie było wynikiem współpracy ówczesnego Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, kierowanego przez E. Polańskiego, z Instytutem Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych (późniejszy Oddział Doskonalenia Nauczycieli i Wojewódzki Ośrodek Metodyczny) reprezentowanym przez Jerzego Krama. Cele i koncepcje zostały odzwierciedlone w tytule pisma — miało ono służyć diagnozowaniu i prognozowaniu dydaktycznemu, weryfikowaniu naukowych i teoretycznych założeń dydaktyki, stanowić teoretyczną i metodologiczną podstawę praktyki szkolnej. Por. przegląd problemów podejmowanych na łamach wydawnictwa ciągłego zamieszczony we *Wstępie* E. Ogłózy i H. Synowiec do tomu 20. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Katowice 2009.

<sup>42</sup> Twórcą ogólnopolskiej Jesiennej Szkoły Dydaktyków zainicjowanej w roku 1980, odbywającej się co dwa lata w krakowskiej WSP (a później na Uniwersytecie Pedagogicznym), był dydaktyk literatury prof. dr hab. Zenon Uryga (rektor uczelni), a we współorganizowanie byli zaangażowani pracownicy Zakładu Metodyki Języka Polskiego WSP: Anna Dyduchowa, Halina Kosętko, Maria Jędrzychowska, Maria Sienko.

kacyjnych, także do nauczania języka polskiego jako drugiego w środowiskach polonijnych, przewodników dla nauczycieli, zbiorów ćwiczeń słownikowych, frazeologicznych i ortograficznych oraz ćwiczeń językowo-komunikacyjnych (i przewodnika dydaktycznego) przeznaczonych dla uczniów ze środowisk gwarowych (por. literaturę w *Zestawienie publikacji...*).

Dodajmy, że dydaktyków języka katowickiej uczelni cechuje szczególnie troska o kulturę językowego obcowania nie tylko w szkole, ale też w różnych kręgach społecznych. Dlatego podejmowali i podejmują oni różne przedsięwzięcia mające na celu podniesienie poziomu kultury języka i etyki słowa: prelekcje, pogadanki, cykle spotkań z okazji Tygodnia Języka Ojczystego. Angażują się również w wydarzenia o szerszym zasięgu typu Ogólnopolskie Dyktando oraz konferencje międzynarodowe, wspierają merytorycznie i autorsko inicjatywy regionalne, współpracują z Uniwersytetem Trzeciego Wieku i placówkami edukacyjnymi.

Zarysowane w tym szkicu dokonania zespołu dydaktyków trzeba dziś opatrzyć formułą: „Była sobie raz Katedra”. „Była...”, ale pozostaną ludzie, więzi, które ich łączyły i które umacniały się we współdziałaniu. Pozostaną efekty ich badań. Pozostanie DOBRO — dla nauki, dla szkoły, dla środowiska uczynione.

## Bibliografia

- Adamczykowa Z.: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska (1900—1992)*. Katowice 2006.
- Bartmiński J.: *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*. W: Idem: *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2003.
- Bartmiński J.: *O pojęciu językowego obrazu świata*. W: Idem: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2006.
- Buła D., Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Synowiec H.: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004.
- Buła D., Niesporek-Szamburska B.: *Zachowania językowe młodzieży — błędy w komunikacji czy celowa manifestacja?*. W: *Język trzeciego tysiąclecia 2. T. 1: Nowe oblicze komunikacji we współczesnej polszczyźnie*. Red. G. Szpila. Kraków 2002.
- Cofalik J., Nowakowa Z., Polański E., Przyklenk E., Tabakowska I.: *Nauczanie języka polskiego w klasie V*. Warszawa 1973.
- Cofalik J., Tabakowska I.: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1963.
- Cofalik J., Tabakowska I., Nowakowski M.: *Poprawa wypracowań pisemnych z języka polskiego*. Katowice 1957.
- Cząstka-Szymon B., Synowiec H.: *Charakterystyka gwar śląskich na tle zróżnicowania dialektalnego województwa śląskiego*. W: *Ex pago Silensi*. Red. M. Kisiel, T. Sierny. Katowice 2011.
- Gąsiorek K.: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej*. Red. B. Chrząstowska. Poznań 1991.

- Guzy A.: *Jakość emisji głosu przyszłych nauczycieli*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycje i współczesność)*. Red. B. Niesporek-Szamburska, D. Krzyżyk. Katowice 2014.
- Guzy A.: *Problemy głosowe nauczycieli*. W: *Zdrowie w perspektywie pedagogicznej*. Red. D. Umiaostowska, J. Gebreselassie. Gorzów Wielkopolski 2012.
- Guzy A.: *Rola ortofonii w edukacji obcokrajowców — rozwiązania praktyczne*. W: *Polska i Polacy w badaniach młodych naukowców*. Red. N. Kryłowa, A. Izaszko, J. Jędrysiak, T. Goli-Ogłtu. Mariupol 2009.
- Guzy A.: *Szybkość czytania a sprawność ortograficzna uczniów w klasach III—VI*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 19. Red. H. Synowiec. Katowice 2007.
- Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów urzędowych*. Red. W. Gruszczyński, M. Ogrodniczuk. Warszawa 2015.
- Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1990.
- Kopeć U.: *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*. Rzeszów 2000.
- Kram J.: *Gawędy o żywym słowie*. Warszawa 1976.
- Kram J.: *Zarys kultury żywego słowa*. Warszawa 1981.
- Krzyżyk D.: *Językowo-kulturowy obraz św. Barbary w pieśniach religijnych i powszechnych*. W: *Dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu*. Red. A. Królikowska. Kraków 2013.
- Krzyżyk D.: *Językowy obraz prawdy w wypowiedziach młodzieży szkół średnich*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 16. Red. H. Synowiec. Katowice 2001.
- Krzyżyk D.: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. W: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności — Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”. T. 13. Red. G. Chomicki. Kraków 2015.
- Krzyżyk D.: *Odzwierciedlenie języka i kultury regionu w pieśniach górniczych*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 20. Red. H. Synowiec. Katowice 2009.
- Krzyżyk D.: *Pieśni dla Dziecka i o Dziecku. Cud narodzin Boga w kolędach polskich (wybrane motywy)*. W: *Dziecko — język — tekst*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2010.
- Krzyżyk D.: *Rozwój umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową — ćwiczenia wspomagające kształcenie kompetencji komunikacyjno-językowej*. W: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 2. Red. K. Węsierska, N. Moćko. Katowice 2013.
- Krzyżyk D.: *Synonimia pojęć prawdziwościowych. Teoria i nauczanie*. Katowice 2008.
- Krzyżyk D.: *Uczeń wkrainie ortografii*. W: D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004.
- Krzyżyk D.: *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pisemnych wypowiedziach maturalnych*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. Kopeć, Z. Sibiga. Rzeszów 2010.
- Krzyżyk D.: *Wizerunek górnika w przysłowia*. W: *Ex pago Silensi*. Red. M. Kisiel, T. Sierny. Katowice 2011.
- Krzyżyk D.: *Wyznaczniki spójności tekstu w pracach pisemnych maturzystów*. W: *Biuletyn maturalny OKE w Jaworznie*. Cz. 2. Jaworzno 2007.
- Krzyżyk D.: *Znajomość związków frazeologicznych o rodowodzie mitologicznym (na podstawie badań wśród studentów)*. W: *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie*. Red. K. Ożóg. Rzeszów 2009.
- Krzyżyk D., Leś W., Synowiec H.: *Spotkania z gwarą i kulturą regionu. Konkurs recytatorski w gwarze śląskiej Śląska Ojczyzna Polszczyzna*. Mysłowice 2007.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *Etyka słowa w rozumieniu młodzieży*. W: *Etyka słowa. Wybór opracowań*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, J. Puzynina. Lublin 2017.

- Krzyżyk D., Synowiec H.: *Homilie dla dzieci. Spojrzenie językoznawcy*. W: *Słowo, obraz, dźwięk w mszach świętych z udziałem dzieci*. Red. H. Sławiński, W. Przyczyna. Kraków 2019.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *Językowa projekcja domu rodzinnego w wypowiedziach młodzieży śląskiej*. W: *Rodzina, wychowanie, wielokulturowość*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Cieszyn 2000.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *O błędach w pisemnych wypowiedziach polonistów (na podstawie analizy opinii o studentach)*. W: *Norma językowa w aspekcie teoretycznym i praktycznym*. Red. A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska, K. Skibiński. Poznań 2011.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *Podręcznik szkolny — pomoc czy przeszkoda w opanowaniu wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)?*. W: *Oblicza polszczyzny*. Red. A. Markowski, R. Pawelec. Warszawa 2012.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *Teksty hagiograficzne dla dzieci w „Małym Gościu Niedzielnym”*. W: *„Stare i nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży. Biografie*. Red. B. Olszewska, O. Pajęczkowski, L. Urbańczyk. Opole 2015.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *Tytuły podręczników do kształcenia polonistycznego — ich formuły i funkcje*. W: *„Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności — Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”*. T. 15. Red. G. Chomiccki. Kraków 2017.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów (wyniki badań i propozycje dydaktyczne)*. W: *W trosce o dobrą edukację*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2009.
- Łojek M.: *Droga Edwarda Polańskiego do profesury*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002.
- Łojek M.: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska. Wzór polonistki na dziś i na jutro*. Bydgoszcz 1998.
- Mikuta M.: *Kultura żywego słowa*. Warszawa 1961.
- Niesporek-Szamburska B.: *Język pierwszy dziecka — od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej*. W: *Lingwistyka stosowana*. T. 3. Red. S. Grucza. Warszawa 2010.
- Niesporek-Szamburska B.: *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)*. Katowice 1990.
- Niesporek-Szamburska B.: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004.
- Niesporek-Szamburska B.: *Literatura fantasy w edukacji polonistycznej*. W: *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*. Red. J. Kida. Rzeszów 2007.
- Niesporek-Szamburska B.: *Media elektroniczne a język ucznia*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. Kopeć, Z. Sibiga. Rzeszów 2010.
- Niesporek-Szamburska B.: *O metaforze synestezyjnej w tekstach dzieci*. W: *„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”*. T. 18. Red. H. Synowiec. Katowice 2005.
- Niesporek-Szamburska B.: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013.
- Niesporek-Szamburska B.: *Wiersze dla dzieci jako komunikat w prasie (na przykładzie „Świerszczyka”)*. W: *„Język Artystyczny”*. T. 5. Red. A. Wilkoń. Katowice 1987.
- Pedagogika szkolna. Materiały dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska przy współpracy A. Zok-Smoły. Katowice 2014.
- Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole — koncepcje, funkcje, język*. Red. H. Synowiec. Katowice 2007.
- Polański E.: *Badania nad ortografią uczniów*. Katowice 1969.
- Polański E.: *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Wyd. 1. — Warszawa 1987. Wyd. 2. — Warszawa 1995.
- Polański E.: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.


- Potaś M.: *Metafora w tekstach pisanych uczniów*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem H. Synowiec w roku 2007. APD Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. T. 1. Red. A. Guzy, D. Krzyżyk. Kielce 2012.
- Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. T. 2. Red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska. Kielce 2013.
- Przybyła O.: *Akty mowy w języku nauczyciela*. Katowice 2004.
- Rypel A.: *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*. Bydgoszcz 2000.
- Skowronek B.: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatycznojęzykowa*. Kraków 1999. Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem Heleny Synowiec. APD Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Synowiec H.: *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków 1996.
- Synowiec H.: *O kulturze języka we współczesnej szkole*. W: *W kręgu polszczyzny dawnej a współczesnej. Księga ofiarowana dr. hab. Kazimierzowi Długoszowi, profesorowi Uniwersytetu Szczecińskiego*. Red. E. Kołodziejek. Szczecin 2006.
- Synowiec H.: *O przydatności badań glottodydaktycznych w nauczaniu języka ojczystego w środowiskach gwarowych*. „Języki Obce w Szkole” 2001, nr 6.
- Synowiec H.: *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012.
- Synowiec H.: *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice 1985.
- Synowiec H.: *Służyć nauce i szkole. Działalność naukowa i dydaktyczna prof. dr. hab. Edwarda Polańskiego*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002.
- Synowiec H.: *Sposoby popularyzowania polszczyzny pięknej i poprawnej w poradnikach językowych dla dzieci i młodzieży*. W: *Lektury pokoleniowe i ponadpokoleniowe. Z zagadnień recepcji*. Red. I. Socha. Katowice 2012.
- Synowiec H.: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice 1992.
- Synowiec H.: *Stan polszczyzny uczniów na tle przemian kulturowych i cywilizacyjnych*. W: *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*. Red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan. Lublin 2007.
- Synowiec H.: *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*. Katowice 2013.
- Synowiec H.: *Śląskie czasopisma szkolne (1922—1938)*. Katowice 1999.
- Synowiec H.: *Uczeń wśród słów, związków frazeologicznych i regionalnych odmian polszczyzny*. W: D. Buła, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004.
- Synowiec H.: *Wizerunek myśliwego w pieśniach ludowych*. W: *Wokół kultury myśliwskiej. Szkice o tradycjach łowieckich ziemi pszczyńskiej*. Red. J. Uchyła-Zroski, R. Solik. Pszczyna 2008.
- Synowiec H.: *Zróźnicowanie terytorialne polszczyzny a edukacja językowa*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. Synowiec przy współpracy M. Kubarek. Katowice 2013.
- Szymańska M.: *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów*. Kraków 2012.
- Tabakowska I.: *O szkolnych niepowodzeniach w nauczaniu gramatyki i ich źródłach*. „Polonistyka” 1964, z. 2.



- Tabakowska I.: *Oznajmienie imiesłowowe w języku pisanim uczniów starszych klas szkoły podstawowej na Śląsku*. „Język Polski” 1967, z. 2.
- Tabakowska I.: *Próby programowanego nauczania gramatyki polskiej w szkołach podstawowych województwa katowickiego*. W: „Prace Dydaktyczne” VII. Red. J. Cofalik. Katowice 1975.
- Tabakowska I.: *Trudności składni w języku pisanim młodzieży starszych klas szkoły podstawowej*. W: „Zeszyty Naukowe Katedry Metodyki Literatury i Języka Polskiego WSP”. Nr 1. Katowice 1963.
- Zgółka T.: *Kształcenie językowe a językoznawstwo współczesne*. W: *Zjazd polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne)*. Red. B. Chrzęstowska, Z. Uryga. Kraków 1995.
- Żydek-Bednarczyk U.: *Uczeń i nauczyciel w świecie dyskursów*. W: „Studia Pragmalingwistyczne”. T. 5: *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*. Red. J. Porayski-Pomsta. Warszawa 2008.
- Żydek-Bednarczyk U.: *Opowiadania szkolne w świetle diagnozy dydaktycznej*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 15. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice—Kraków 1999.
- Żydek-Bednarczyk U., Zeler B.: *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków 1996.



KRYSTYNA HESKA-KWAŚNIEWICZ

 0000-0002-5754-3036

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Tematyka dziecięco-młodzieżowa w badaniach naukowych i praktyce dydaktycznej Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej

Children and teenager themes  
in research and teaching practice of  
Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature

**Summary:** The sketch characterizes the research areas of the staff of the Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature, and especially the one devoted to literature for children and teenagers. The author of the article presents the beginnings and development of reflection on writing for a young reader, which, thanks to the involvement of Mieczysława Mitera-Dobrowolska, Zofia Adamczykowa and other employees, has become the foundation of studies on “other” literature, and thus the hallmark of Katowice’s teaching of Polish literature and language among other Polish universities.

**Keywords:** literature for children and teenagers, Mieczysława Mitera-Dobrowolska, Zofia Adamczykowa, Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature

W ciągu sześćdziesięciu lat istnienia Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej niezmiennie w orbicie jej zainteresowań znajdowały się dziecko, dzieciństwo oraz młodość traktowane jako okresy najbardziej ważące w życiu człowieka. Wskazane zagadnienia wiązały się ze szkolnymi i z wychowawczymi badaniami prowadzonymi przez pracowników.

Wszystko zaczęło się od zakładu założonego w 1958 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej, który rok później został przekształcony w Katedrę Metodyki Literatury i Języka Polskiego. Jej twórczyni Mieczysława Mitera-Dobrowolska, choć żywo zainteresowana badaniami nad dzieciństwem, zajmowała się rów-

niez dziejami oświaty oraz dydaktyką nauczania literatury i osiągnęła w tym zakresie pozycję wybitną. Zawsze jednak na obrzeżach jej głównych zainteresowań pojawiało się dziecko, czy to jako odbiorca, czy podmiot procesów edukacyjnych, czy w końcu jako bohater literacki. Wspomniana problematyka była również obecna w tematach prac magisterskich i doktorskich pisanych pod opieką naukową Mieczysława Mitery-Dobrowolskiej.

Choć nie dysponujemy pełnym wykazem tematów rozpraw doktorskich (a tym bardziej magisterskich) zrealizowanych pod jej kierunkiem, to w kwestii dwóch z nich mamy całkowitą pewność. Otóż Zofia Szmytrowska, po mężu Adamczykowa, w 1972 roku obroniła dysertację doktorską na temat Marii Dąbrowskiej jako autorki książek dla dzieci i młodzieży<sup>1</sup>, a Zofia Świątyńska, po mężu Polakowska — doktorat poświęcony Teresie Jadwidze Papi, pisarce z przełomu XIX i XX wieku, której powieści były adresowane głównie do dziewcząt. Podobnie było z tematami prac magisterskich. Doktor Barbara Pytlos wspomina:

*Pod kierunkiem Pani Profesor pisałam pracę magisterską na temat wartości wychowawczych sztuki według Hanny Januszewskiej „Pyza na polskich drózkach” (wyd. w 1956 roku<sup>2</sup>). Sztukę grano w katowickim Teatrze Lalek „Ateneum” w latach 1966—1967. W owym czasie byłam prawie na każdym spektaklu tego teatru wystawianym w Katowicach i na przedstawieniach wyjazdowych. Obserwowałam niezwykłą reakcję dzieci, które wędrując z Pyzą po polskich drózkach, w lot wydobywały z przedstawienia wartości poznawcze. Śledziły przygody bohaterki z otwartymi buziami. Temat pracy magisterskiej wynikał z moich ówczesnych zainteresowań. Należałam bowiem do Naukowego Koła Polonistów, w którym sprawnie działała sekcja teatrów lalkowych. O działalności teatrów lalkowych i ich znaczeniu kulturowym w życiu dziecka (bielskiej Baniałuki czy będzińskiego teatru prowadzonego przez Jana Dormana) rozmawialiśmy z Panią Profesor wiele razy. Rozmowy te sprawiły, że Profesor poprosiła mnie, abym podzieliła się uwagami na ten temat ze studentami pierwszego roku polonistyki w latach 1966—1967. Wtedy byłam jeszcze studentką piątego roku. Ponownie ze studentami spotkałam się w następnym roku akademickim, już po obronie pracy magisterskiej<sup>3</sup>.*

Ileokroć Mieczysława Mitery-Dobrowolska zauważyła u studenta pasję, zdolność samodzielnego badania problemu czy wychodzenie poza obowiązki seminaryjne, tyleokroć dawała swobodę poznawczą. Tak też było z tematami „dzie-

<sup>1</sup> Praca ukazała się drukiem w 1979 roku. Zob. Z. Szmytrowska-Adamczykowa: *Maria Dąbrowska. Pisarstwo dla dzieci*. Katowice 1979.

<sup>2</sup> *Pyza...* została napisana przed wojną, a po wojnie ukazała się z ingerencjami cenzury.

<sup>3</sup> Relacja znajduje się w posiadaniu autorki opracowania.

cięcymi”. Zresztą sama była autorką wspomnieniowego artykułu o Czesławie Niemyskiej-Rączaszkowej, autorce wartościowych i interesująco napisanych powieści historycznych dla młodzieży, bliskiej znajomej z początków pracy w świeżo przywróconym Polsce szkolnictwie na Śląsku. Natomiast w większym opracowaniu, jakim była *Historia wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy (1968), pisząc o wychowaniu dziewcząt, szerzej omawiała twórczość Klementyny z Tańskich Hoffmanowej oraz charakteryzowała ówczesną literaturę dla dziewcząt, podkreślając jej rolę wychowawczą.

I o jeszcze jednym fakcie należy wspomnieć. Współpracując przy książce o dzieciństwie i młodości w cieniu swastyki, zatytułowanej *Śląsk chciał być polski. Wspomnienia młodzieży śląskiej z lat okupacji hitlerowskiej 1939—1945*<sup>4</sup>, pisząca te słowa mogła obserwować, jak twórczyni Katedry na długo wyprzedzała modne obecnie badania nad postpamięcią, wtedy jeszcze pamięcią „porażonej” młodości. Słuchałam wówczas opowieści o uczennicach Mieczysławy Mitera-Dobrowolskiej, wszak zawsze była żywo zainteresowana ich losem i wzruszająco zatroskana o ich pamięć. Gdy w 1983 roku wznosiliśmy pomnik harcerek i harcerzy na katowickim Rynku, Pani Docent upomniała się o upamiętnienie swej uczennicy Olgi Kamińskiej-Prokopowej. Ciesząca się tytułem „najpiękniejszej katowickiej harcerki”, została ścięta na gilotynie 9 marca 1943 roku o godzinie 19.06 w więzieniu Plötzensee. Była niezwykłą, bohaterską dziewczyną, która w dawnej Jugosławii współpracowała z konspiracyjną organizacją polsko-jugosłowiańską zajmującą się przerzutami zbiegów z krajów okupowanych, zwłaszcza z obozów jenieckich. Dziewiętnastoletnia Olga, mimo że spodziewała się dziecka, pilotowała przerzuty do Turcji. Aresztowano ją jesienią 1941 roku w Pirocie na granicy bułgarsko-tureckiej podczas przeprowadzania dwóch Anglików zbiegłych z Fortu VIII w Poznaniu: majora Littledale’a i porucznika Sinclaira. Pani Docent opowiadała o Oldze swym studentom, seminarzystom, a potem skutecznie interweniowała w Komitecie Budowy Pomnika, aby godnie upamiętnić zamordowaną.

Nic więc dziwnego, że w programach dydaktyki proponowanych przez Katedrę zawsze figurowały wykłady i seminaria z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży. Wykłady prowadziły różne osoby, często ich realizację zlecano pracownikom spoza Katedry, np. takie wykłady prowadził Profesor Zbigniew Jerzy Nowak, czasem sama Docent Mieczysława Mitera-Dobrowolska, a potem po uzyskaniu doktoratu — jej wychowanki: Zofia Świątyńska-Polakowska i Zofia Szmytrowska-Adamczykowa, a później także Maria Zajac, Bernadeta Niesporek-Szamburska, natomiast z młodszych pracownic Katedry — Małgorzata Wójcik-Dudek. Przedmiot nazywano wprawdzie żartobliwe „krasno-

<sup>4</sup> *Śląsk chciał być polski. Wspomnienia młodzieży śląskiej z lat okupacji hitlerowskiej 1939—1945*. Wybór i oprac. M. Mitera-Dobrowolska; współpr. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1984.

ludkami”, ale przez studentów był niezwykle lubiany i budził duże zainteresowanie.

Konieczna jest dygresja na temat miejsca tego przedmiotu w dydaktyce uniwersyteckiej. Bywał on bowiem realizowany na pedagogice, nauczaniu wczesnoszkolnym i wychowaniu przedszkolnym, bibliotekoznawstwie czy polonistyce. Wszędzie traktowano go trochę z przymrużeniem oka i zlecano osobom, którym akurat brakowało godzin do pensum. W Katedrze miał jednak inny status. Był przedmiotem traktowanym poważnie, profesjonalnie i z niezwykłym zaangażowaniem prowadzących zarówno wykłady, ćwiczenia, jak i seminaRIA magisterskie. Świadomość, że dobre książki czytane w dzieciństwie kształtują poczucie humoru i gust estetyczny, naturalnie wprowadzają w świat wartości oraz pobudzają wyobraźnię, okazała się nie do przecenienia dla przyszłych nauczycieli. Takie było przesłanie samej Mieczysławy Mityry-Dobrowolskiej.

Kontynuację tej idei Katedra zawdzięcza Zofii Szymtrowskiej-Adamczykowej, która wprowadziła katowickie „krasnołudki” do ogólnopolskiego kręgu badaczy. Uczestniczyła w Biennale Sztuki dla Dziecka od 1973 roku, zbliżyła się do środowiska warszawskiego (między innymi do Joanny Papuzińskiej), gdańskiego (Gertrudy Skotnickiej), wrocławskiego (Ryszarda Waksunda) oraz nawiązała kontakty z badaczami skupionymi wokół Profesor Krystyny Kuliczekowskiej. Wszystkie działania cementowały środowisko oraz budowały podstawy systematycznych i dobrze zorganizowanych badań nad problemami literatury dla niedoroslých czytelników. Prowadzone przez nią seminaRIA magisterskie, jak w dalszej perspektywie miało się okazać, były bardzo istotne dla przyszłości badań nad literaturą dla młodych i najmłodszych odbiorców. Seminarzystką Zofii Adamczykowej była przecież Małgorzata Wójcik-Dudek.

Nieco później zaczęła się w Katedrze rozwijać refleksja badawcza nachylona na stronę języka dziecka — fascynującej dziedziny, ulokowanej na granicy psychologii, językoznawstwa i literatury, wymagającej od badacza oprócz wiedzy, dużej wrażliwości emocjonalnej. Z tego typu badaniami związana jest Profesor Bernadeta Niesporek-Szamburska. Nurt ten rozpoczęty studiami nad językowym obrazem świata związanym ze świętym Mikołajem, a więc zjawiskiem zarówno religijnym, jak i kulturowym, doprowadził uczoną do badań nad listami dzieci do świętego Mikołaja, a zatem pewnego rodzaju samorodnej twórczości dziecięcej. Skutkowało to odkryciem niebanalnego obszaru badawczego, ale też fascynacją językoznawczyni, szukającej wiedzy nie tylko o mowie dziecka, ale też o jego swobodnej, jeszcze nieograniczonej wyobraźni, emocjach czy aksjologii. Studia nad językiem dziecka stały się zarówno początkiem ważnej przygody naukowej, jak i zaowocowały poszerzeniem obszarów badawczych Katedry, która już wówczas promieniowała na inne jednostki w kraju. Badania Profesor Niesporek-Szamburskiej przyczyniły się nie tylko do zainteresowania utworami dla dzieci, twórczością dziecięcą i kształtowaniem świadomości językowej dzieci, ale również rolę, jaką odgrywają dorośli

w procesie inspirowania lub tłumienia twórczej inwencji dziecka, zresztą nie tylko literackiej.

Tego typu zakres tematyczny doskonale harmonizował z badaniami i publikacjami Doktor Zofii Adamczykowej. Pod jej opieką rozwinęła swe skrzydła Małgorzata Wójcik-Dudek, znakomita badaczka „literatury czwartej”, ze znanstwem łącząca zainteresowanie twórczością dla dzieci z problematyką Zagłady (w znakomitej rozprawie habilitacyjnej *Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*<sup>5</sup>). Problematykę literatury dziecięcej mniej lub bardziej okazjonalnie podejmują także inni pracownicy Katedry. Na przykład Profesor Ewa Jaskółowa, choć sama takich badań nie prowadziła, swojej doktorantce Karolinie Jędrych (obecnie Starnawskiej) podsunęła temat o twórczości Marii Krüger<sup>6</sup>. W swej pracy naukowej literaturę i sztukę dla dzieci z powodzeniem łączyła Doktor habilitowana Ewa Ogłozza, której książka *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*<sup>7</sup> stanowiła bardzo odkrywcze odczytanie baśni słynnego Duńczyka. Także Profesor Helena Synowiec, wracając do ulubionych lektur dzieciństwa, napisała szkic o dydaktyczno-językowych inspiracjach w *Cudaczku-Wyśmiewaczku* Julii Duszyńskiej.

Widać więc, że obszar badawczy dotyczący literatury dla dzieci i młodzieży pozostawał cały czas obecny i bliski zespołowi Katedry, mimo że „krasnoludkowy” przedmiot czasem trzeba było ukrywać pod innymi „sztyldami”. I choć Docent Mieczysława Mitera-Dobrowolska przeszła na emeryturę, a w 1992 roku zmarła (najwyższy czas wprowadzić hasło „Mieczysława Mitera-Dobrowolska” do Wikipedii!), to jednak zarówno jej następca Profesor Edward Polański, a potem Profesor Anna Opacka, Profesor Helena Synowiec, jak i Profesor Ewa Jaskółowa cenili w dydaktyce obecność literatury dla dzieci i młodzieży. Dziecięca radość zabawy słowem bywa wszak bliska nie tylko poetom, ale także niektórym uczonym, szczególnie tym, dla których motorem działania nie jest konieczność awansu, lecz radość tworzenia. Napisał kiedyś Julian Przyboś:

[...] że dzieciństwo waży w życiu poety więcej niż ta sama ilość lat w wieku dojrzałym — przyznają wszyscy, nie tylko poeci, ale i ci, którzy z biegiem lat, późno rozumieją swój los<sup>8</sup>.

Otóż badacze, a zwłaszcza badaczki współczesnej literatury, ten los na ogół pojmują wcześniej. Można więc pozwolić sobie na metaforę, że ziarno zasiane

<sup>5</sup> M. Wójcik-Dudek: *Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016.

<sup>6</sup> Zob. K. Jędrych: *Portret dziewczynki, dziewczyny i kobiety w powieściach Marii Krüger*. Katowice 2017.

<sup>7</sup> E. Ogłozza: *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice 2014.

<sup>8</sup> J. Przyboś: *Zapiski bez daty*. Warszawa 1970, s. 120.

przez Mieczysławę Miterę-Dobrowolską padło na podatny grunt i wzrastało, owocując mimo zmiennych kolei losu. W XXI wieku rozpoczął się nowy okres badań, co oznaczało wychodzenie poza obszar *stricte* literaturoznawczy — w stronę dziecka poznającego język. Profesor Bernadeta Niesporek-Szamburska, prekursorka tych badań, zrobiła habilitację w maju 2004 roku i poruszyła całą Radę Wydziału odkrywczością analiz oraz świeżością spojrzenia na badane przez siebie zagadnienie. Profesorska książka Niesporek-Szamburskiej zatytułowana *Stereotyp „czarownicy” i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (2013) znów odkrywała kolejny obszar poszerzający zakres badań nad bogactwem znaczeniowym, kulturowym i językowym pisarstwa dla dzieci, nobilitując zarazem nową tematykę badawczą. Autorka zajęła się wierszami współczesnych poetów (Danuta Wawiłow, Małgorzata Strzałkowska, Agnieszka Frączek, Łukasz Dębski) zainteresowanych materią języka. Obecnie te problemy podejmuje doktorantki Pani Profesor piszące na temat języka dzieci, które korzystając z literatury dla dzieci, „budują” językowe obrazy wyobrażeń mitycznych rodem z baśni oraz bajeczek.

Z seminarium Doktor Zofii Szymtrowskiej-Adamczykowej „wysła” Małgorzata Wójcik-Dudek pisząca w 2000 roku dysertację o podwójnym odbiorcy poezji Józefa Ratajczaka. Badaczka, dziś już doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Śląskiego, w 2004 roku została przyjęta do Katedry na miejsce Zofii Adamczykowej, odchodzącej wtedy na emeryturę. Wprawdzie doktorat pisała z innej tematyki (2004), ale jej podstawowy dorobek dotyczy świata literatury dziecięco-młodzieżowej, czy może na nowo go odkrywa. W 2016 roku badaczka wydała wspomnianą już cenną książkę habilitacyjną o Holokauście i postpamięci w literaturze dla dzieci.

Z fascynacji literaturą dla dzieci i młodzieży zrodził się pomysł ogólnopolskich konferencji realizowanych głównie przez Małgorzatę Wójcik-Dudek i Bernadetę Niesporek-Szamburską. Spotkania cechowały wspaniała atmosfera, wysoki poziom referatów oraz odkrywcze dyskusje. Dodajmy, że na tych sesjach spotykali się badacze wszystkich pokoleń, od najstarszych do najmłodszych, z prawie wszystkich ośrodków badawczych w Polsce, natomiast plonem obrad były opracowania monograficzne zawsze wysoko oceniane w środowisku naukowym, niecierpliwie czekającym na kolejną konferencję. Dzięki temu Katowice znów wybiły się na wiodący ośrodek badań nad najpierwszą literaturą człowieka. Od 2009 roku co dwa lata spotykano się na inspirujących sesjach: *Dziecko — język — tekst* (2009), *Nowe opisanie świata. Literatura dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań* (2012), *Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży* (2013), *(Przed)szkolne spotkania z lekturą* (2015), *(Od)pamiętywanie — gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży* (2017), *Doświadczenie lektury. Zmysły i literatura osobna* (2018).

Dodać też trzeba, że pracownicy Katedry bardzo chętnie współpracowali z innymi zespołami badawczymi podejmującymi podobne inicjatywy. Tak

było ze skryptem z literatury dla dzieci i młodzieży, którego projekt powstał w Instytucie Bibliotekoznawstwa, a który Panie Profesor Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Karolina Jędrych, a w drugim tomie również Krystyna Koziołek wsparły swymi znakomitymi piórami. Także w „Guliwerze. Czasopiśmie o Książce dla Dziecka” często można było napotkać ich teksty.

\*\*\*

Zaczęło się więc przed sześćdziesięcioma laty od ziarna rzuconego na żyzną glebę przez Doktor Mieczysławę Miterę-Dobrowolską. Wyrosło z niego drzewo mocne, bujnie rozgałęzione o dwu mocnych pniach. A uczennica niezapomnianej „Mieci” Doktor Zofia Adamczykowa dobrze dbała o wzrost tego drzewa i wychowała własną „gałązkę”, czyli dr hab. Małgorzatę Wójcik-Dudek, w linii prostej „wnuczkę” Mitery-Dobrowolskiej. To drzewo więc kwitnie i owocuje, a zarazem wydaje piękny, dojrzały plon w postaci elektronicznego czasopisma „Paidia i Literatura”<sup>9</sup>, a więc *semper sint in flores*.

## Bibliografia

- Jędrych K.: *Portret dziewczynki, dziewczyny i kobiety w powieściach Marii Krüger*. Katowice 2017.
- Ogłóza E.: *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice 2014.
- Przyboś J.: *Zapiski bez daty*. Warszawa 1970.
- Szmytrowska-Adamczykowa Z.: *Maria Dąbrowska. Pisarstwo dla dzieci*. Katowice 1979.
- Śląsk chciał być polski. Wspomnienia młodzieży śląskiej z lat okupacji hitlerowskiej 1939—1945*. Wybór i oprac. M. Mitera-Dobrowolska; współpraca K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1984.
- Wójcik-Dudek M.: *Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016.

---

<sup>9</sup> Pierwszy numer pisma ukazał się w postaci elektronicznej w 2019 roku.







ZOFIA BUDREWICZ

 0000-0001-8111-1594

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Siostrzane losy

### Sister fates

**Summary:** The author presents the common beginnings and 60 years of cooperation between the Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature at the Higher School of Pedagogy in Katowice (and later at the University of Silesia) and the Chair of Polish Literature and Language Didactics at the Higher School of Pedagogy in Cracow (currently at the Pedagogical University in Cracow). Using the “family” metaphor (the sister departments), the author describes the relationships between the two units and the joint activities and the researchers who inspire these activities.

**Keywords:** Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature at the University of Silesia in Katowice, language didactics, Polish literature didactics

Dydaktykę literatury i języka polskiego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie można najkrócej opisać za pomocą figury dwóch sióstr, córek jednej matki, które założyły własne rodziny, gdy doszły do pełnoletniości, ale stale utrzymują bliskie więzi rodzinne i są wierne zobowiązaniom wynikającym z tych więzi.

Matką było przedwojenne Państwowe Pedagogium w Krakowie oraz Instytut Pedagogiczny w Katowicach, założone w 1928 roku (oba z językiem polskim w programach studiów)<sup>1</sup>. Te placówki reaktywowano w roku 1944, by następnie przekształcić je w państwowe wyższe szkoły pedagogiczne (Zarządzenie Ministra Oświaty z 12.03.1946 r.). W Krakowie pracami nad organizacją uczelni kierował Profesor Stefan Szuman, w Katowicach — Profesor Józef Pieter. Pla-

---

<sup>1</sup> Zob. W. Zarembina: *Powstanie i rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach*. W: *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach 1950—1968*. Red. A. Jarosz, A. Jendrysik. Katowice 1971, s. 11—21.

cówka katowicka została wkrótce połączona z uczelnią łódzką, ale wznowiła działalność w roku 1950, by od 1968 roku zyskać status uniwersytetu. Na obu uczelniach istniał Wydział Humanistyczny, a w jego ramach kierunek filologia polska, którego składowymi częściami stały się katedry metodyki literatury i języka polskiego. Obie uczelnie wyrastały z doświadczeń Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz z przedwojennych koncepcji akademickiego przygotowania nauczycieli, w tym — nauczycieli języka polskiego dla szkół powszechnych i średnich; obie też opierały kadre akademicką na uczonych, którzy mieli duże doświadczenie jako nauczyciele praktycy i którzy dobrze zdawali sobie sprawę z konieczności przygotowywania przyszłych pedagogów szkolnych, wiążąc w kształceniu teorie dydaktyczne oraz rozbudowane systemy praktyk. Można więc mówić o łączących nasze placówki tradycjach rodzinnych, o powinowactwie kadrowym oraz o wspólnych korzeniach, z których wyrósł etos zawodowy z nieodłącznym elementem praktyki jako obligatoryjnym składnikiem przygotowania zawodowego na specjalności nauczycielskiej.

Metodyka literatury i języka polskiego w katowickiej WSP (dziś Uniwersytecie Śląskim) oraz krakowskiej WSP (dziś Uniwersytecie Pedagogicznym) wypracowały swoje profile w zakresie badań naukowych oraz dydaktyki w szkole wyższej, kontynuując nurt nowoczesnej metodyki zapoczątkowany w dwudziestoleciu międzywojennym. W Krakowie działał Zakład Metodyki Literatury Polskiej (od 1955 roku), następnie Katedra Metodyki Nauczania Języka Polskiego i Literatury Polskiej (od 1958 roku). W tym samym roku w Katowicach powstała analogiczna jednostka: najpierw Zakład Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego (w 1958 roku), a rok później — Katedry Metodyki (1.10.1959 roku). Jak to siostry — zawsze razem... Obie placówki miały swoich liderów. W Katowicach była to Mieczysława Mitera-Dobrowolska, w Krakowie — Władysław Szyszkowski. Oni tworzyli zręby studiów i badań, z kręgu ich zainteresowań, koncentrujących się zwłaszcza na modelu lektury szkolnej, która jest nakierowana na strukturę tekstu traktowanego jednocześnie jako przekaz aksjologiczno-formacyjny, wyrosły następne generacje uczonych. Niemal nie do uwierzenia, że uczniowie tych naszych liderów-założycieli dziś mają status „stypendystów ZUS”...

Między dwiema placówkami żywa była współpraca zarówno instytucjonalna oraz programowa, jak i personalna. Pod kierunkiem Docent doktor Mieczysławy Miter-Dobrowolskiej powstała np. w roku 1984 praca doktorska Marii Puzerewicz-Kaczmarek *Koncepcje nauczania literatury polskiej w wyższych klasach gimnazjów galicyjskich w pięćdziesięcioleciu 1867—1918 (dyskusje i polemiki)*. Ten przewód doktorski był jednak prowadzony na Wydziale Humanistycznym WSP w Krakowie. Inny przykład związków wzajemnych, personalnych i naukowych: oto nieżyjący już mój dawny nauczyciel akademicki Profesor Mieczysław Łojek doktorat z metodyki obronił w 1970 roku na Uniwersytecie Śląskim pod kierunkiem Profesor Miter-Dobrowolskiej (jak bardzo ją cenił,

świadczy książka jego autorstwa *Mieczysława Mitera-Dobrowolska. Wzór polonistki na dziś i na jutro*<sup>2</sup>. Łojek, uczeń Dobrowolskiej, badaczki z Uniwersytetu Śląskiego, habilitował się w roku 1977 w krakowskiej WSP. Zawodowo był związany z Olsztynem i Bydgoszczą, przynosząc na północ Polski te doświadczenia, które zdobył w Katedrze Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego w Katowicach oraz w Katedrze Metodyki Nauczania Języka Polskiego i Literatury Polskiej w Krakowie<sup>3</sup>.

Wzajemne związki personalne oraz wymiana kadr między naszymi placówkami były głębokie: do krakowskiej WSP przenieśli się dydaktycy literatury: Zofia i Jan Polakowscy. Jan Polakowski, wraz z Zenonem Urygą, tworzyli metodologiczne podstawy autonomicznej subdyscypliny badawczej: dydaktyki literatury i języka polskiego. Już nie warsztatowo i praktycystycznie pojmowana „metodyka”, lecz akademicka „dydaktyka”. Wiele trudu kosztowało kolejnych kierowników katedr, dziekanów wydziałów i rektorów obu uczelni przełamanie oporu konserwatywnych kolegów z innych uczelni i uregulowanie prawne statusu akademickiego doktoratów, a następnie habilitacji, z zakresu dydaktyki literatury czy dydaktyki języka jako nauk humanistycznych, a nie pedagogicznych. Profesorowie: Jan Polakowski, Zenon Uryga, Edward Polański i Bożena Chrzęstowska (z Poznania) czy Mieczysław Ingłot (z Wrocławia) to najczynniejsi rycerze w tych zmaganiach z urzędami, ale i z oporem środowisk uniwersyteckich. Ten etap rozwoju naszej dyscypliny w kraju — w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych — oprócz intensywnych kontaktów naukowych i redakcyjnych spajał środowisko dydaktyków, a tym samym aktywizował je badawczo.

Autonomia akademicka subdyscypliny stała się widoczna dla każdego, kiedy zaczęły się ukazywać zeszyty i roczniki periodyków naukowych, które ogłaszały wyniki badań empirycznych i koncepcje teoretyczne dotyczące dydaktyki literatury i języka. W Krakowie cyklicznie wydawano tematyczne numery „Rocznika Naukowo-Dydaktycznego”. W Katowicach tytuł periodyku sformułowano może bardziej twórczo, gdyż zaczęto wydawać wydawnictwo ciągłe „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” (od 1977 roku)<sup>4</sup>. Wymiana autorów publikujących w tych pismach dodatkowo zacieśniała więzy instytucjonalne i osobiste, które następnie przybrały formę wzajemnej pomo-

<sup>2</sup> M. Łojek: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska. Wzór polonistki na dziś i na jutro*. Bydgoszcz 1998.

<sup>3</sup> Takich powiązań odnotowano w historii obu Katedr więcej, np.: pod kierunkiem Profesora Zenona Urygi, badacza z krakowskiej katedry, pracę doktorską (pt. *Recepcja liryki młodopolskiej w szkole średniej*) napisała i obroniła dr hab. Ewa Ogłóza z Uniwersytetu Śląskiego, a z kolei pod opieką naukową Profesora Heleny Synowiec z jednostki katowickiej pracę doktorską obroniła dr hab. Marta Potaś-Szymańska, prof. UP w Krakowie.

<sup>4</sup> Poprzedzone dwoma tomami cyklu *Z pomocą poloniście (Z pomocą poloniście 1. Red. M. Mitera-Dobrowolska. Katowice 1963; Z pomocą poloniście 2. Red. M. Mitera-Dobrowolska. Katowice 1968)*.

cy w przygotowaniu młodej kadry akademickiej. Chodzi o staże naukowe oraz przewody doktorskie i habilitacyjne. Tak się złożyło, że przez czas jakiś ośrodek krakowski był zasobny w dydaktyków literaturoznawców przy jednoczesnym niedoborze dydaktyków języka. Nasi pracownicy: Bogusław Skowronek i Marta Szymańska właśnie dzięki pomocy siostry z Katowic mogli zdobyć stopnie naukowe z dydaktyki języka. Wielki, wręcz nieoceniony był tu osobisty wkład Profesorów: Edwarda Polańskiego i Heleny Synowiec. Ale i inni pracownicy obu siostrzanych katedr wielokrotnie bywali recenzentami w przewodach prowadzonych na obu uczelniach; bywali też współautorami publikacji naukowych i dydaktycznych. Mieliliśmy do siebie zaufanie, wiedzieliśmy, że słabsze strony recenzowanych rozpraw zostaną na pewno wydobyte i ocenione tak, jak na to zasługują, jednocześnie mieliśmy pewność, że nowatorskie — a nawet w tym nowatorstwie ryzykowne — koncepcje zostaną potraktowane jako dowody autentycznych badawczych pasji i dążenia do prawdy. Na drodze do prawdy można popełnić błąd młodzieńczej gorliwości i zapału, ale obiektywna kontrola i życzliwa porada pomogą (i pomagały) odnaleźć właściwy tor. Sprzyjały temu i recenzje awansowe, i koleżeńskie dyskusje choćby z okazji cyklicznie organizowanych w Krakowie spotkań z cyklu Jesienna Szkoła Dydaktyków czy katowickich konferencji o dydaktyce polonistycznej oraz literaturze dla dzieci i młodzieży. Na referentów i dyskutantów z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, na Profesorów Ewę Jaskółę, Bernadetę Niesporek-Szamburską i całą rodzinę z siostrzanej katedry katowickiej, zawsze mogliśmy liczyć. O Profesorze Polańskim nie muszę wspominać, bo on — jako doktor *honoris causa* krakowskiej uczelni — jest i Wasz, i nasz...

Sześćdziesiąt lat to wiek, kiedy już się wiele potrafi, a jeszcze ma się dość siły, aby sięgać ku gwiazdom po nowe prawdy naukowe. Po to żyjemy, po to weszliśmy na drogę zawodową, którą wytyczali założyciele naszych placówek. Z okazji tej rocznicy krakowska szkoła dydaktyki literatury i języka polskiego życzy swojej katowickiej siostrze, aby nigdy nie ustawała w ochocie do pracy dla dobra polskiej humanistyki i polskiej szkoły. I aby z tej pracy każdego dnia odczuwała zasłużoną satysfakcję.

## Bibliografia

- Łojek M.: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska. Wzór polonistki na dziś i na jutro*. Bydgoszcz 1998.  
*Z pomocą poloniście 1*. Red. M. Mitera-Dobrowolska. Katowice 1963.  
*Z pomocą poloniście 2*. Red. M. Mitera-Dobrowolska. Katowice 1968.  
Zarembina W.: *Powstanie i rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach*. W: *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach 1950—1968*. Red. A. Jarosz, A. Jendrysik. Katowice 1971.



## Zestawienie publikacji i ważniejszych osiągnięć Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej

### Publikacje książkowe (monografie autorskie i zbiorowe)

#### Wydane do roku 1999

- Mikuta M.: *Kultura żywego słowa*. Warszawa 1961.
- Cofalik J., Tabakowska I.: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1963.
- Polański E.: *Badania nad ortografią uczniów*. Katowice 1969.
- Cofalik J.: *Ćwiczenia precyzji językowej uczniów*. Warszawa 1979.
- Polański E.: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.
- Synowiec H.: *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice 1985.
- Polański E.: *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Wyd. 1. Warszawa 1987.
- Niesporek-Szamburska B.: *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)*. Katowice 1990.
- Synowiec H.: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice 1992.
- Jaskółowa E., Opacka A.: *Prądy i konwencje w poezji*. Kraków 1995.
- Jaskółowa E., Opacka A.: *Prądy i konwencje w prozie*. Kraków 1995.
- Polański E.: *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Wydanie drugie zmienione. Warszawa 1995.
- Ogłóza E., Polański E., Szymik E.: *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV—VIII*. Kielce 1996.
- Jaskółowa E.: *Od poezji kosmosu do poezji czasu. Studium o twórczości Stanisława Ciesielczuka*. Katowice 1997.

Opacka A.: *Trwanie i zmienność. Romantyczne ślady oralności*. Katowice 1998.

### 1999

Synowiec H.: *Śląskie czasopisma szkolne (1922—1939)*. Katowice 1999.

### 2000

*Interpretacje i szkoła*. Red. A. Opacka. Katowice 2000.

*W kręgu języka i kultury ziemi pszczyńskiej*. Red. M. Siuciak, H. Synowiec. Katowice—Suszec 2000.

*Z problematyki kształcenia językowego, literackiego i kulturowego. Materiały pomocnicze dla uczniów i studentów filologii polskiej*. Red. A. Grochulska, E. Polański. Piotrków Trybunalski 2000.

### 2001

Bochenek K., Polański E., Szczepocka-Walas A.: *10. jubileuszowe „Dyk-tando” ogólnopolskie, historia, wywiady i teksty*. Łódź 2001.

Jaskółowa E.: *Literatura polska. Od „Bogurodzicy” do poezji Szymborskiej*. Chicago—Warszawa 2001.

### 2002

*Interpretacje i reforma*. Red. A. Opacka. Katowice 2002.

*W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002.

### 2004

Bula D., Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Synowiec H.: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004.

Krzyżyk D., Synowiec H., Zarzycki G.: *Chorzowskie spotkania z „Śląską Ojczyzną Polszczyzną”. Edukacja regionalna — gwara — sztuka recytacji*. Chorzów 2004.

Niesporek-Szamburska B.: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004.

Przybyła O.: *Akty mowy w języku nauczycieli*. Katowice 2004.

„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 17. Red. H. Synowiec. Katowice 2004.

### 2005

„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 18. Red. H. Synowiec. Katowice 2005.

**2006**

- Jaskóła E.: *I kto to był? Żona Lota w poezji polskiej, czyli rozbijanie stereotypu*. Katowice 2006.
- Koziołek K.: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.
- Polański E.: *Ortografia i interpunkcja w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym*. Mysłówice 2006.
- Polański E., Rychlik A.: *Ortografia i interpunkcja w szkole. Praktyczne kompendium nie tylko dla nauczycieli (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum)*. Łódź 2006.

**2007**

- Krzyżyk D., Leś W., Synowiec H.: *Spotkanie z gwarą i kulturą regionu. Konkurs recytatorski w gwarze śląskiej — Śląska Ojczyzna Polszczyzna*. Mysłówice 2007.
- Na marginesach dyskursu*. Red. M. Jaworska, M. Strużek. Katowice 2007.
- Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole — koncepcje, funkcje, język*. Red. H. Synowiec. Kraków 2007.
- Wójcik-Dudek M.: *(Prze)trwać w okolicach mitu. O funkcjach mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka*. Katowice 2007.

**2008**

- Kołodziej A., Niesporek-Szamburska B.: *Tworzyć teksty*. Kielce 2008.
- Krzyżyk D.: *Synonimia pojęć prawdziwościowych — teoria i nauczanie*. Katowice 2008.

**2009**

- Kołodziej A., Niesporek-Szamburska B.: *Konteksty i uwarunkowania zadań domowych*. Kielce 2009.

**2010**

- Dziecko — język — tekst*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2010.
- Gąsiorek K., Krzyżyk D., Synowiec H.: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010.
- Kołodziej A., Niesporek-Szamburska B.: *O dialogu kultur w edukacji polonistycznej (na poziomie szkoły podstawowej)*. Kielce 2010.



**2012**

- Krzyżyk D., Synowiec H.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa 2012 (współautorki: K. Gąsiorek, A. Hącia, K. Kłosińska, J. Nocoń) [dostęp: <http://www.men.gov.pl>].
- Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. T. 1. Red. A. Guzy, D. Krzyżyk. Kielce 2012.
- Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012.
- Zaczytani*. Red. M. Bernacki, T. Bielak, I. Gielata, K. Koziołek. Bielsko-Biała 2012.

**2013**

- Niesporek-Szamburska B.: *Stereotyp „czarownicy” i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013.
- Nowe odłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Red. E. Jaskóła, K. Jędrych. Katowice 2013.
- Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2013.
- Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. Synowiec, przy współudziale M. Kubarek. Katowice 2013.
- Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. T. 2. Red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska. Kielce 2013.
- Synowiec H.: *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*. Katowice 2013.

**2014**

- Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014.
- „Logopedia Silesiana”. T. 3. Red. O. Przybyła. Katowice 2014.
- Ochwat M.: *Poezja paradoksów, paradoksy w poezji. Poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Pasierba, Wacława Oszejcy*. Katowice 2014.
- Ogłóza E.: *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice 2014.
- Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek przy współpracy A. Zok-Smoły. Katowice 2014.

„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. Synowiec. Katowice 2014.

### 2015

- Guzy A., Jagodzińska D., Waclawek M., Zok-Smoła A.: *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców*. Katowice 2015.
- Fundamenty czy fundamentalizmy. Antyk grecko-rzymski i Biblia w szkole*. Red. E. Jaskółowa, K. Biedrzycki. Warszawa 2015.
- (Przed)szkolne spotkania z lekturą*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek przy współpracy A. Zok-Smoły. Katowice 2015.
- Szkola bez barier. O trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*. Red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2015.
- „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 24. Red. D. Krzyżyk. Katowice 2015.

### 2016

- Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. T. 1. Red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, M. Wójcik-Dudek, B. Niesporek-Szamburska przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły. Katowice 2016.
- Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. T. 2. Red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, M. Wójcik-Dudek, B. Niesporek-Szamburska przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły. Katowice 2016.
- Film i serial w dydaktyce i glottodydaktyce polonistycznej*. Red. W. Hajduk-Gawron, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2016. Wydanie internetowe publikacji: [http://serwer1573845.home.pl/pub/US\\_SEM4/index.html#p=13](http://serwer1573845.home.pl/pub/US_SEM4/index.html#p=13)
- Literatura dla dzieci w kalejdoskopie sztuki*. Red. G. Darłak, K. Koziołek. Katowice 2016.
- Wójcik-Dudek M.: *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016.
- „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 25. Red. D. Krzyżyk. Katowice 2016.

### 2017

- Jędrych K.: *Portret dziewczynki, dziewczyny i kobiety w powieściach Marii Krüger*. Katowice 2017.
- Koziołek K.: *Czas lektury*. Katowice 2017.
- Literatura w dydaktyce i glottodydaktyce polonistycznej*. Red. W. Hajduk-Gawron, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2017. Publikacja elektroniczna: [http://serwer1573845.home.pl/pub/US\\_2017\\_SEM/#p=5](http://serwer1573845.home.pl/pub/US_2017_SEM/#p=5)

„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 26. Red. D. Krzyżyk. Katowice 2017.

## 2018

*Język — lektura — interpretacja w dydaktyce szkolnej.* Red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018.

*(Od)pamiętywanie — gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży.* Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018.

*Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego.* Red. A. Tambor, J.H. Budzik. Katowice 2018.

*Przestrzenie spotkania. Tom dedykowany Profesor Ewie Jaskółowej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej.* Red. K. Jędrych, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018.

*Spoleczeństwo obywatelskie: edukacja, wartości, style komunikacyjne.* Red. E. Ficek, M. Ochwat, K. Sujkowska-Sobisz, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018.

*W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej.* Red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018.

„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 27. Red. D. Krzyżyk. Katowice 2018.

## 2019

Jaskółta E., Niesporek-Szamburska B., Ogłóza E., Starnawska K., Vandendorre K., Walczak-Delanois D., Wójcik-Dudek M.: *Ludzie Księgi. Wokół wybranych zagadnień wydawnictwa Jakuba Mortkowicza.* Katowice 2019.

„Paidia i Literatura” 2019, nr 1. Red. M. Wójcik-Dudek. Katowice.

Štěpáník S., Awramiuk E., Eliaskova K., Hajkova E., Hoflerova E., Klimovic M., Liptakova L., Niesporek-Szamburska B., Nocoń J., Szymańska M.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi.* Praha 2019.

*Wypatrywanie. Filozoficzne aspekty języka, literatury i edukacji.* Red. M. Wójcik-Dudek, E. Zygan. Katowice 2019.

*Zmysły i literatura dla dzieci i młodzieży.* Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2019.

## Słowniki (wybór)

- Cząstka-Szymon B., Ludwig J., Synowiec H.: *Mały słownik gwary Górnego Śląska*. Wydanie drugie. Katowice 2000.
- Cząstka-Szymon B., Synowiec H., Urban K.: *Słownik terminów gramatycznych dla uczniów szkół podstawowych*. Bielsko-Biała 1994.
- Cząstka-Szymon B., Synowiec H., Urban K.: *Mały słownik terminów gramatycznych*. Warszawa 1996.
- Dereń E., Kita M., Nowak T., Polański E.: *Słownik ortograficzny w wyrażeniach*. Wrocław 2005.
- Dereń E., Nowak T., Polański E.: *Nowy słownik języka polskiego z frazeologizmami i przysłowiami*. Warszawa 2005.
- Dereń E., Polański E.: *Szkolny słownik ortograficzny*. Warszawa 2007.
- Dereń E., Polański E.: *Szkolny słownik ortograficzny z wierszykami*. Warszawa 2013.
- Kita M., Polański E.: *Człowiek w krainie słów. Słownik tematyczny języka polskiego*. Warszawa 2002.
- Kita M., Polański E.: *Słownik paronimów, czyli wyrazów mylonych*. Warszawa 2004.
- Nowy słownik ortograficzny PWN wraz z zasadami pisowni i interpunkcji*. Red. E. Polański. Warszawa 1996.
- Polański E.: *Kieszonkowy słowniczek ortograficzny*. Warszawa 2001.
- Polański E.: *Słownik ortograficzny*. Katowice 1998.
- Polański E.: *Słownik ortograficzny*. Warszawa 2002.
- Polański E.: *Słownik ortograficzny dla najmłodszych*. Wyd. 1. Warszawa 1998. Wyd. 2. i 3. — Warszawa 1998. Wyd. 4. — Warszawa 1999.
- Polański E.: *Słownik pisowni łącznej i rozdzielnej*. Gdańsk 2000.
- Polański E., Kita M.: *Słownik tematyczny języka polskiego*. Łódź 2002.
- Polański E., Nowak T.: *Najnowszy podręcznik gramatyki języka polskiego*. Kraków 2011.
- Polański E., Nowak F.: *Słownik ortograficzny nie tylko dla uczniów*. Katowice 1995.
- Polański E., Nowak F.: *Słownik ortograficzny nie tylko dla uczniów*. Wydanie poprawione drugie. Katowice 1996.
- Polański E., Skudrzyk A.: *Słownik pisowni łącznej i rozdzielnej. Razem czy osobno?*. Warszawa 2003.
- Polański E., Żmigrodzki P.: *Leksykon ortograficzny*. Warszawa 2001.
- Polański E., Żmigrodzki P.: *Słownik ortograficzny z zasadami pisowni i interpunkcji*. Kraków 1999.
- Wielki słownik ortograficzny PWN*. Red. E. Polański. Warszawa 2003.

*Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji.* Red. E. Polański. Warszawa 2006.

## Podręczniki do kształcenia językowego i literackiego, poradniki, zbiory ćwiczeń

- Cząstka-Szymon B., Synowiec H.: *Kształcenie sprawności językowej (ćwiczenia dla uczniów środowiska śląskiego)*. Kraków 1990.
- Cząstka-Szymon B., Synowiec H.: *Polszczyzna w szkole śląskiej*. Cz. 1. Katowice 1996.
- Cząstka-Szymon B., Synowiec H.: *Polszczyzna w szkole śląskiej*. Cz. 2. *Przewodnik dla nauczycieli*. Katowice 1996.
- Jaskóła E.: *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum kl. I*. Cz. 1. Warszawa 2012 (współautorzy: K. Biedrzycki, E. Nowak).
- Jaskóła E.: *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum kl. I*. Cz. 2. Warszawa 2012 (współautorzy: K. Biedrzycki, E. Nowak).
- Jaskóła E.: *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum kl. II*. Cz. 1. Warszawa 2013 (współautorzy: K. Biedrzycki, E. Nowak).
- Jaskóła E.: *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum kl. II*. Cz. 2. Warszawa 2013 (współautorzy: K. Biedrzycki, E. Nowak).
- Jaskóła E.: *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum kl. III*. Warszawa 2014 (współautorzy: K. Biedrzycki, E. Nowak).
- Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Synowiec H.: *Sprawdziany językowe i ortograficzne w szkole średniej*. Kielce 1995.
- Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Synowiec H.: *Sprawdziany językowe i ortograficzne w szkole średniej dla klasy I*. Kielce 1996.
- Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Synowiec H.: *Sprawdziany językowe i ortograficzne w szkole średniej dla klasy II*. Kielce 1996.
- Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Synowiec H.: *Sprawdziany językowe i ortograficzne w szkole średniej dla klasy III*. Kielce 1996.
- Krzyżyk D., Polański E., Starz R., Zarębska D.: *Ortografia i interpunkcja w klasach IV—VIII. Wiadomości i ćwiczenia*. Kielce 1994.

- Krzyżyk D., Polański E.: *Testy językowe i ortograficzne dla starszych klas szkoły podstawowej (IV—VI) i gimnazjum*. Warszawa 2001.
- Krzyżyk D., Zeler B., Heska-Kwaśniewicz K.: „*Szyfowe prace*” S. Żeromskiego. *Zeszyt ćwiczeń*. Katowice 1995.
- Krzyżyk D., Zeler B., Heska-Kwaśniewicz K.: „*W pustyni i w puszczy*” H. Sienkiewicza. *Zeszyt ćwiczeń*. Katowice 1995.
- Krzyżyk D., Zeler B.: *Odcień słowa. Program nauczania języka polskiego w klasach I—III liceów ogólnokształcących i liceów profilowanych*. Katowice 2002.
- Krzyżyk D.: *Dyktanda na cztery pory roku. Klasy I—III*. Katowice 2003.
- Krzyżyk D.: *Dyktanda na cztery pory roku. Klasy IV—VI*. Katowice 2003.
- Krzyżyk D.: *Gimnazjalista pisze dyktando*. Kielce 2009.
- Krzyżyk D.: *Materiały pomocnicze z zakresu dydaktyki ortografii dla nauczycieli języka polskiego na Zaolziu*. Czeski Cieszyn 2006.
- Krzyżyk D.: *Odcień słowa. Podręcznik do kształcenia językowego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników. Klasa I*. Katowice 2003.
- Krzyżyk D.: *Zbiór dyktand dla uczniów szkół podstawowych i średnich*. Katowice 1995.
- Niesporek-Szamburska B.: *Bawimy się w polski 1. Klucz do zadań z komentarzem dydaktycznym*. Katowice 2009 (współautor A. Achteлик).
- Niesporek-Szamburska B.: *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci*. Wyd. 1. Katowice 2009. Wyd. 2. — 2013. Wyd. 3. — Katowice 2014 (współautor A. Achteлик).
- Niesporek-Szamburska B.: *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci. Zeszyt ćwiczeń*. Wyd. 1. — Katowice 2009. Wyd. 2. — 2013. Wyd. 3. — Katowice 2014 (współautor A. Achteлик).
- Niesporek-Szamburska B.: *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci*. Wydanie rozszerzone. Katowice 2016 (współautor A. Achteлик).
- Niesporek-Szamburska B.: *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci. Zeszyt ćwiczeń*. Wydanie rozszerzone. Katowice 2016 (współautor A. Achteлик).
- Orłowa K., Polański E.: *Kształcenie językowe w klasach 4—8. Poradnik metodyczny*. Wydanie 2. poprawione. Warszawa 1995.
- Orłowa K., Synowiec H.: *Jak uczyć języka polskiego w klasie drugiej gimnazjum? Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa 2000 (współautor W. Bobiński).
- Orłowa K., Synowiec H.: *Jak uczyć języka polskiego w klasie pierwszej gimnazjum. Przewodnik dla nauczyciela*. Warszawa 2002 (współautor W. Bobiński).
- Orłowa K., Synowiec H.: *Język ojczysty 8. Poradnik dla nauczyciela*. Warszawa 1997.

- Orłowa K., Synowiec H.: *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy drugiej gimnazjum*. Warszawa 2000.
- Orłowa K., Synowiec H.: *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum*. Warszawa 2002.
- Orłowa K., Synowiec H.: *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego w klasie VIII*. Warszawa 1997. Wyd. 2. — Warszawa 1998. Wyd. 3. — Warszawa 1999.
- Orłowa K., Synowiec H.: *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego w klasie trzeciej gimnazjum*. Warszawa 2001.
- Orłowa K., Synowiec H.: *Sprawdziany dla gimnazjalistów*. Warszawa 2001.
- Pedagogika szkolna. Materiały dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska przy współpracy A. Zok-Smoły. Katowice 2014.
- Polański E.: *Ortografia i interpunkcja w nauczaniu początkowym*. Łódź 1996 (współautorzy: F. Dyka, A. Jakubowicz).
- Polański E.: *Ując rzecz inaczej. Wiadomości, ćwiczenia i testy słownikowo-frazeologiczne dla szkół*. Łódź 2006 (współautor M. Iwanowicz).
- Polański E.: *Zabawa z ortografią. Ćwiczenia do „Słownika ortograficznego dla najmłodszych z grą planszową »Na ratunek księżniczce«”*. Cz. 1. Warszawa 1998.
- Polański E.: *Zabawa z ortografią. Ćwiczenia do „Słownika ortograficznego dla najmłodszych z grą planszową »Grzegorz Odważny«”*. Cz. 2. Warszawa 1998.
- Polański E., Orłowa K.: *Kształcenie językowe w klasach IV—VIII*. Warszawa 1994.
- Polański E. przy współpracy Krzyżyk D.: *Słownictwo i frazeologia w szkole. Wiadomości, ćwiczenia, testy dla gimnazjów i szkół średnich*. Łódź 1999 (współautor M. Iwanowicz).
- Żydek-Bednarczuk U.: *Barwy epok. Nauka o języku. Podręcznik do klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie językowe w zakresie podstawowym i rozszerzonym*. Warszawa 2002 (współautor J. Kowalikowa).
- Żydek-Bednarczuk U.: *Barwy epok. Nauka o języku. Podręcznik do klasy II liceum*. Warszawa 2003 (współautor J. Kowalikowa).
- Żydek-Bednarczuk U.: *Barwy epok. Nauka o języku. Podręcznik do klasy III liceum*. Warszawa 2003 (współautor J. Kowalikowa).
- Żydek-Bednarczuk U.: *Mów i pisz po polsku. Podręcznik języka polskiego dla gimnazjalistów (kl. I—III)*. Kraków 2001 (współautor J. Kowalikowa).
- Żydek-Bednarczuk: *Współczesna polszczyzna. Podręcznik języka polskiego dla gimnazjalistów*. Kraków 1996 (współautor J. Kowalikowa).

## Granty naukowe prowadzone w Katedrze

- Badania wdrożeniowe nad programem z języka polskiego w klasie V.* W: *Raport z badań nad nowymi programami klasy V.* Cz. 2. Red. A. Bogdańska-Zarembina. Wydanie IPS MOiW. Warszawa 1981, s. 1—124. Kierownik badań: Edward Polański. Wykonawcy: Jerzy Budzik, Bernadeta Niesporek, Ewa Ogłóza, Helena Synowiec, Urszula Żydek-Bednarczuk.
- Badania wdrożeniowe nad programem z języka polskiego w klasie VI.* W: *Raport z badań nad nowymi programami klasy VI.* Cz. 2. Red. Anna Bogdańska-Zarembina. Wydanie IPS MOiW. Warszawa 1982, s. 10—107. Kierownik badań: Edward Polański. Wykonawcy: Jerzy Budzik, Bernadeta Niesporek, Ewa Ogłóza, Helena Synowiec, Urszula Żydek-Bednarczuk.
- Badania nad jakością w zakresie treści kształcenia i wychowania zawartych w nowych programach wdrożonych do praktyki w szkołach podstawowych (klasy 4—8).* W ramach PBP 08-17. Kierownik badań: Jerzy Jarowiecki. Kraków 1990, Cz. 1: s. 7—43, Cz. 2: s. 1—90. Koordynator: Edward Polański. Wykonawcy: Franciszek Nowak, Bernadeta Niesporek, Krystyna Orłowa, Helena Synowiec, Ewa Ogłóza, Urszula Żydek-Bednarczuk.
- Projekt KBN: *Odstępstwa od normy językowej (błędy językowe użytkowników języka a tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny).* Nr projektu: 1H01D00413 (1997—2000). Kierownik projektu: Edward Polański. Wykonawcy: Bernadeta Niesporek-Szamburska, Krystyna Orłowa, Helena Synowiec, Urszula Żydek-Bednarczuk, Danuta Krzyżyk.
- Raport na zlecenie Rady Języka Polskiego dla Sejmu i Senatu RP (2004): *Język polski w szkole.* Wykonawca: Helena Synowiec.
- Projekt Unii Europejskiej: *Slavic Network — Językowa i kulturowa integracja* (promocja nauki języków słowiańskich metodą porównawczą — program ramowy Unii Europejskiej — Socrates Lingua 1; 2004—2007). Nr projektu: 11 3755-CP-1-2004-1-PL-LINGUA-L1. Partnerzy zagraniczni z uniwersytetów: Univerzita Palackého — Olomouc, Univerzita Komenského — Bratislava, Univerza v Ljubljani, Софийски университет „Св. Климент Охридски” — София, Martin-Luther-Universität — Halle, i z radia: Българско Национално радио програма „Христо Ботев”. Kierownik projektu: Ewa Jaskółowa. Wykonawcy z Uniwersytetu Śląskiego: Bernadeta Niesporek-Szamburska, Jolanta Tambor, Romuald Cudak.
- Projekt badawczy KBN: *Badania nad komunikatywnością i funkcjami podręczników do kształcenia językowego w zreformowanej szkole.* Nr projektu: 1H01D00726 (2004—2007). Kierownik projektu: Helena Synowiec. Wykonawcy: Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Krystyna Gąsiorek, Ewa Ogłóza, Olga Przybyła.



- Raport na zlecenie Rady Języka Polskiego dla Sejmu i Senatu RP (2007): *Język podręczników szkolnych*. Wykonawcy UŚ: Helena Synowiec, Danuta Krzyżyk (współautor: Krystyna Gąsiorek).
- Projekt badawczy MNiSW: *Wiedza o języku ojczystym we współczesnej szkole*. Nr projektu: NN104 175636 (2009—2012). Kierownik projektu: Bernadeta Niesporek-Szamburska. Wykonawcy: Helena Synowiec, Danuta Krzyżyk, Olga Przybyła, Ewa Ogłóza, Anna Guzy, Marta Kubarek.
- Raport na zlecenie Rady Języka Polskiego dla Sejmu i Senatu RP (2010): *Język podręczników szkolnych do kształcenia zawodowego*. Wykonawcy UŚ: Helena Synowiec, Danuta Krzyżyk (współautor: Krystyna Gąsiorek).
- Projekt badawczy Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MEN (współfinansowany z EFS w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki): *Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru* (2010—2012). Opracowanie ekspertyz językowych podręczników do przedmiotów zawodowych. Wykonawcy UŚ: Helena Synowiec, Danuta Krzyżyk.
- Partnerstwo w projekcie IBE (2012—2015): *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, dotyczącym funkcjonowania w praktyce szkolnej nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka polskiego na III etapie edukacyjnym (gimnazjum) oraz tworzenia narzędzi wspierających wdrażanie podstawy programowej (znak sprawy: IBE/26/D/2012). Wartość projektu 400 000 euro. Kierownik projektu: Jolanta Nocoń. Wykonawcy UŚ: Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Anna Guzy, Karolina Jędrych, Marta Kubarek, Aleksandra Zok-Smoła.
- Międzynarodowy projekt badawczy PAN i FNS-FNRS: *Projekt wydawniczy Jakuba Mortkowicza* (2015—2017). Kierownik UŚ: Karolina Jędrych. Wykonawcy UŚ: Ewa Jaskóła, Małgorzata Wójcik-Dudek, Ewa Ogłóza, Bernadeta Niesporek-Szamburska.
- Edukacyjny grant badawczy POWR.03.01.00-00-u123/17: *Będzin: kiedyś i dziś* (czas realizacji 1.07.2018—31.12.2019). Kierownik projektu: Małgorzata Wójcik-Dudek. Wykonawcy: Anna Guzy, Magdalena Ochwat, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Ewa Jaskółowa.
- Grant tłumaczeniowy: NPRH. Moduł „Uniwersalia 2.1” pt. *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* — nr projektu 21H 17 0260 85. Kierownik projektu: Małgorzata Wójcik-Dudek.
- Uniwersytet Polonistów realizowany od dwóch lat, obecnie (na lata 2019—2022) w ramach Uniwersytetu Humanistów na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Działania 3.1. Kompetencje w Szkolnictwie Wyższym. Oś III EFS. Koordynatorzy merytoryczni: Magdalena Ochwat, Małgorzata Wójcik-Dudek.

Grant badawczo-dydaktyczny: POWR.03.01.00-00-KN67/18: *Pogranicza Edukacji Szkolnej*. Program kształcenia nauczycieli języka polskiego PES. Czas realizacji 2018-11-01 do 2023-10-31. Przyznana kwota: 1 131 405,72 PLN. Kierownik projektu: Ewa Jaskółowa. Wykonawcy: Małgorzata Wójcik-Dudek, Ewa Ogłóza, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Anna Guzy, Magdalena Ochwat, Karolina Jędrych, Helena Synowiec, Danuta Krzyżyk, Olga Przybyła, Ewa Ogłóza, Dawid Matuszek.

## Inne osiągnięcia

Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej zorganizowała od lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia 29 konferencji naukowych, w tym trzy międzynarodowe i jeden kongres dydaktyki polonistycznej.

W KDJIŁP powstało wiele doktoratów. Dzięki opiece naukowej:

doc. dr Mieczysławy Mitery-Dobrowolskiej,  
prof. dr. hab. Edwarda Polańskiego,  
prof. dr hab. Anny Opackiej,  
prof. dr hab. Heleny Synowiec,  
prof. dr hab. Urszuli Żydek-Bednarczuk,  
prof. dr. hab. Bogdana Zelera,  
prof. dr hab. Ewy Jaskółowej,  
prof. dr hab. Bernadety Niesporek-Szamburskiej

— świętowano 65 promocji doktorskich.

Przy Katedrze działały dwa studenckie koła naukowe: od dziesięciu lat pod opieką dr Anny Guzy prężnie działa Studenckie Koło Naukowe „Bakałarz” — członkowie organizują ogólnopolskie konferencje naukowe, uczestniczą w badaniach naukowych i publikacjach.

Zestawienie przygotowały  
*Anna Guzy, Bernadeta Niesporek-Szamburska i Helena Synowiec*



## Noty o Autorach

Zofia ADAMCZYKOWA, dr — literaturoznawczyni, ekspert w zakresie literatury dla dzieci i młodzieży, emerytowany pracownik Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: [agatamatuga@wp.pl](mailto:agatamatuga@wp.pl)

Zofia BUDREWICZ, prof. dr hab. — kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie; autorka książek oraz artykułów, między innymi o tradycji oraz współczesności dydaktyki polonistycznej i o wychowaniu regionalnym. Prowadzi również badania nad twórczością dla dzieci i młodzieży w perspektywie szkolnej oraz podręcznikiem jako narzędziem kształcenia polonistycznego.

Kontakt: [zofia.budrewicz@up.edu.pl](mailto:zofia.budrewicz@up.edu.pl)

Renata DAJNOWSKA, mgr — absolwentka Portland State University, Portland, Oregon; dyrektor Szkoły Polskiej w Portland, Oregon.

Kontakt: [beskidyl@gmail.com](mailto:beskidyl@gmail.com)

Krystyna HESKA-KWAŚNIEWICZ, prof. dr hab. — pracownik naukowy w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Badaczka polskiej literatury dla dzieci i młodzieży, znawczyni polskiego życia literackiego na Śląsku, monografistka Gustawa Morcinka, wieloletnia redaktorka rocznika „Śląskie Miscellanea”.

Kontakt: [canes@o2.pl](mailto:canes@o2.pl)

Agnieszka KANIA, dr — polonistka, literaturoznawczyni, adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie; badaczka interdyscyplinarnych aspektów dydaktyki literatury i języka

oraz roli kształcenia literackiego w kształtowaniu tożsamości narodowej i kulturowej młodych ludzi.

Kontakt: [agn.kania@uj.edu.pl](mailto:agn.kania@uj.edu.pl)

Jadwiga KOWALIKOWA, prof. dr hab. — wieloletni kierownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Obecnie pracownik Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie. Autorka rozpraw, artykułów, podręczników i poradników, członek Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk oraz Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności. Główne dziedziny zainteresowań: dydaktyka języka polskiego jako ojczystego i obcego, współczesna polszczyzna (słownictwo, semantyka), kształcenie nauczycieli polonistów, sztuka pisanania, retoryka.

Maria KWIATKOWSKA-RATAJCZAK, prof. dr hab. — kierownik Pracowni Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Autorka wielu książek i artykułów, między innymi z zakresu dydaktyki kształcenia polonistycznego, na temat kształcenia nauczycieli polonistów czy kształcenia doktorantów. Redaktorka „Polonistyki” (1992—2014). Redaktor naczelny „Polonistyki. Innowacji”. Rzeczniczka Ministerstwa Edukacji Narodowej do spraw podręczników. W latach 2003—2006 przewodnicząca Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze Polskiej Akademii Nauk.

Kontakt: [marysiak@amu.edu.pl](mailto:marysiak@amu.edu.pl)

Izabela ŁUC, dr hab. prof. UŚ — pracownik naukowy w Instytucie Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Zainteresowania badawcze: onomastyka, komunikacja językowa, pragmatyka, język w mediach, twórczość językowa dzieci i młodzieży.

Kontakt: [izabela.luc@us.edu.pl](mailto:izabela.luc@us.edu.pl)

Helena SYNOWIEC, prof. dr hab. — pracownik Instytutu Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego, językoznawczyni, dydaktyk języka ojczystego. Wieloletni kierownik i pracownik (od 1973 roku) Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej. Autorka kilku monografii książkowych i licznych artykułów z zakresu kompetencji językowej dzieci i młodzieży, kształcenia językowego i kultury języka w szkole oraz funkcji i języka podręczników szkolnych. Ekspert badań problematyki dialektu śląskiego, kultury i edukacji regionalnej. Wieloletni redaktor naczelny „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Członek Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk oraz Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności.

---

Maciej SZARGOT, dr hab. prof. Uniwersyteu Łódzkiego — kierownik Zakładu Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego; autor książek o twórczości polskich romantyków.

Kontakt: [maciejszargot@op.pl](mailto:maciejszargot@op.pl)

Maria WACŁAWEK, dr — lektor języka polskiego w Katedrze Polonistyki w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Lublanie (Słowenia).

Kontakt: [waclawek.maria@gmail.com](mailto:waclawek.maria@gmail.com)

Wioletta WILCZEK, dr — językoznawca, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: [wiolettawilczek@gmail.com](mailto:wiolettawilczek@gmail.com)

Marta WOJTYRA, mgr — absolwentka filologii polskiej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, nauczycielka języka polskiego, certyfikowana turotorka.

Kontakt: [marta.wojtyra@gmail.com](mailto:marta.wojtyra@gmail.com)

Małgorzata WÓJCIK-DUDEK, dr hab. prof. UŚ — literaturoznawczyni, pracownik naukowy w Instytucie Literaturoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: [malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl](mailto:malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl)

Maria WTORKOWSKA, dr hab. prof. Uniwersytetu w Lublanie — kierownik Katedry Polonistyki w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Lublanie (Słowenia).

Kontakt: [MariaZofia.Wtorkowska@ff.uni-lj.si](mailto:MariaZofia.Wtorkowska@ff.uni-lj.si); [mwtorkowska@yahoo.com](mailto:mwtorkowska@yahoo.com)



# Aneks



UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

R E K T O R

Katowice, 17 czerwca 2019 r.

*Szanowna Pani*  
*prof. dr hab. Ewa Jaskółkowa*  
*Kierownik Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej*  
*Wydział Filologiczny Uniwersytetu Śląskiego*

*Szanowna Pani Profesor,*

obchody jubileuszu 60-lecia działalności Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej to niezwykle doniosłe wydarzenie dla jej pracowników, studentów, absolwentów i środowiska polonistycznego, jak i dla społeczności uniwersytetu. Jest to bowiem chwila dogodna dla podsumowania osiągnięć oraz przedstawienia planów na przyszłość. Obchody jubileuszowe to również okazja do wspólnej refleksji nad miejscem oraz rolą nauki i kultury we współczesnym świecie, nad ich znaczeniem dla rozwoju nowoczesnego społeczeństwa.

W imieniu własnym, władz rektorskich oraz wspólnoty Uniwersytetu Śląskiego przekazuję Państwu serdeczne gratulacje oraz podziękowania za dbałość o wysoki poziom badań naukowych, akademickiego kształcenia i rozwój kadr. Życzę Państwu wytrwałości i pasji w realizacji planów, dalszych osiągnięć, satysfakcji z przynależności do grona uniwersyteckiej społeczności i możliwości służenia kolejnym pokoleniom poszukującym prawdy oraz wszelkiej pomyślności i dobra w życiu osobistym i zawodowym.

Wyrażam przekonanie, że kolejne lata dostarczą Państwu zadowolenia z realizacji wyzwań, otwierając możliwości dalszego, harmonijnego rozwoju.

Z wyrazami szacunku i uznania

*prof. dr hab. Andrzej Kowalczyk*

ul. Bankowa 12, 40-007 Katowice  
tel. 32 359 13 00, 32 359 20 50  
fax 32 359 20 55, 32 359 21 10



**UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU**Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej  
Instytut Filologii PolskiejPT Pracownicy Katedry Dydaktyki Języka  
i Literatury Polskiej UŚ w Katowicach

Przystępując przed sześćdziesięcioma laty do budowania jednostki kształcącej nauczycieli, Profesor Mieczysława Mitera-Dobrowolska przywoływała następujące słowa Hugona Kołłątaja:

*najlepsze przepisy i książki elementarne dopóty będą rzeczą prózną i obrażającą  
powszechność narodową, póki nie będzie stan nauczycielów stosownie do zamiarów Komisji  
ustanowiony, w tych samych naukach doskonałony.*

Sześćdziesięcioletnia historia Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego potwierdza, że jej Pracownicy – mając na uwadze rozwój dydaktyki jako subdyscypliny polonistycznej – nigdy nie stracili z oczu społecznych zobowiązań Uniwersytetu, o czym świadczą zarówno ich publikacje naukowe, jak i działalność dydaktyczna.

Chcemy potraktować jubileusz jako okazję do docenienia wyjątkowego udziału Pracowników Katedry w rozwijaniu refleksji naukowej nad polonistyczną dydaktyką szkolną, literaturą dla dzieci i młodzieży oraz niekwestionowanego wkładu we współpracę międzyuczelnianą i integrację środowiska akademickiego wokół problemów współczesnej szkoły.

Proszę przyjąć serdeczne gratulacje nie tylko od koleżanek i kolegów z zaprzyjaźnionego Zakładu Dydaktyki, ale i od całego środowiska polonistycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

ul. A. Fredry 10, Collegium Maius, 61-701 Poznań  
NIP 777 00 06 350, REGON 000001293  
tel. +48 61 829 45 92, +48 61 829 45 93, fax +48 61 829 45 00  
ifp@amu.edu.pl

[www.polonistyka.amu.edu.pl](http://www.polonistyka.amu.edu.pl)


**UMCS**

 UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE  
 Wydział Humanistyczny

Instytut Filologii Polskiej

Prof. dr hab. Ewa Jaskółowa  
 Kierownik Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej  
 Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

*Wielce Szanowna Pani Profesor,*

Serdecznie dziękujemy za zaproszenie na obchody Jubileuszu 60-lecia Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Niestety obowiązków służbowych i wcześniej podjęte zobowiązania nie pozwalają nam na osobisty udział w tym pięknym wydarzeniu.

60 lat działalności jednostki to powód do prawdziwej satysfakcji i dumy dla wszystkich, którzy tworzyli jej bogatą historię. Pasma sukcesów oraz wybitne osiągnięcia w dziedzinie naukowej, dydaktycznej, wydawniczej i organizacyjnej to zasługa byłych i obecnych pracowników Katedry. Nie sposób przecenić wkładu, jaki wnieśli oni w rozwój wielu ogólnopolskich inicjatyw naukowych, szczególnie zaś innowacyjnych badań nad dydaktyką polonistyczną. Trzeba również podkreślić ogromną rolę Katedry w integrowaniu środowisk polonistycznych w kraju i zagranicą, organizację wielu inspirujących konferencji i seminariów, przygotowanie niezwykle cennych publikacji.

Gratulujemy tak wspaniałego Jubileuszu i życzymy dalszego rozwoju, powodzenia w realizacji nowych wyzwań naukowych, organizacyjnych i dydaktycznych.

Łączymy wyrazy szacunku i najserdeczniejsze pozdrowienia od pracowników zaprzyjaźnionego Zakładu Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych UMCS z Lublina.

prof. dr hab. Małgorzata Karwatowska

dr hab. Iwona Morawska, prof. UMCS

dr hab. Małgorzata Latoch-Zielińska, prof. UMCS

dr hab. Leszek Tymiakin, prof. UMCS

dr Beata Jarosz

*Karwatowska*  
*Morawska*  
*Tymiakin*

Lublin, 2019.06.05

pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4A, 20-031 Lublin, www.polonistyka.umcs.lublin.pl  
 tel. (+48 81) 537-51-90  
 e-mail: ifpumcs@poczta.umcs.lublin.pl



NIP: 712-010-36-92  
 REGON: 000001353



---

UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Pracownia Innowacji Dydaktycznych IFP UAM

---

Szanowni Państwo,

jubileusz zawsze jest uroczystością szacowną. Jeśli zaś celebryje się ją w uniwersyteckim gmachu w obecności wielu znamienitych gości, to znaczenie chwili staje się jeszcze wyraźniejsze i inspiruje nie tylko do składania gratulacji, co oczywiście czynię, ale i do namysłu nad kwestiami zasadniczymi.

Dzisiejszy dzień jest przede wszystkim świętem Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, jest też jednak powodem do dumy dla całego środowiska dydaktycznego. Oto bowiem na Uniwersytecie Śląskim ukonstytuował się zespół zróżnicowany przecież, ale właśnie dzięki temu uświadamiający, jak ważna jest osobowościowo-sytuacyjna skuteczność pracy szkolnego i akademickiego polonisty. Konieczność uszanowania swobody osób uczących się i nauczających, pochwała umiaru i potrzeba metodycznej różnorodności - to cechy wyłaniające się z wielu podejmowanych tu działań.

60 lat w życiu człowieka - to już trochę, w historii nauki - jednak niewiele, dlatego ważne jest i to, że podkreślanie znaczenia nauczycielskiej niezależności w katowickich publikacjach łączyło się z dążeniem do wyniesienia naszej młodej subdysepliny do rangi scjencji. Dziedziny z natury rzeczy interdyscyplinarnej, łączącej świadomość kulturową z ustaleniami czynionymi w ramach pedagogiki czy filozofii nauczania, a także z wciąż na nowo ponawianym rozpoznawaniem postaw, oczekiwań, ale i zmieniających percepcyjnych możliwości i oczekiwań młodych czytelników literatury, użytkowników języka, odbiorców sztuk wizualnych.

Wieloaspektowość tych obserwacji przekonuje o niemożności zamknięcia tak edukacji, jak i rozważań jej dotyczących w obrębie jednego, nawet najlepszego systemu, a czynności polonistycznych w ramach jednej, wybranej metodologii. Jeśli traktujemy szkołę i uczelnię jako miejsce nie tylko kształcenia, badania, ale zwyczajnie - jako miejsce życia, to okazuje się ono znacznie bogatsze od indywidualnych rozstrzygnięć, doświadczeń,




---

 UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
 

---

 Pracownia Innowacji Dydaktycznych IFP UAM
 

---

przekonań. W dydaktyce pasjonujące bywa bowiem to, że pozwala ona łączyć praktykę z jej uogólnionym opisem; to, co naukowe, z tym, co zdroworozsądkowe, to, co emocjonalne, z intelektualizacją obserwacji. Dychotomiczne - zdawałoby się - rozróżnienia nie tylko okazują się niesprzeczne, ale wręcz mogą się wzajemnie wspierać i inspirować do zwielokrotniania pytań. Taki sposób uprawiania nauki wydaje mi się największą zasługą dzisiejszej Katedry-Jubilatki i tego raz jeszcze gratuluje, i za to też w imieniu członkiń i członków zaprzyjaźnionej poznańskiej Pracowni Innowacji Dydaktycznych serdecznie dziękuję!

A że i dla nas dydaktyczna dychotomia ma spore znaczenie i cenimy sobie łączenie naukowej powagi naszej dyscypliny z niezbędnym w jej uprawianiu pulsowaniem nastroju, pracowniany chórek głosi dzisiaj taką oto pochwałę UŚ-a...

UŚ ma dzisiaj Jubileusz.  
 Ten nauki Koryfeusz  
 UŚ-wiadomi, coś UŚ-ciśli,  
 Nie UŚ-wierknie, a UŚ-liczni,  
 Raz z UŚ-miechem, raz UŚ-więci  
 I UŚ-wietni – ku pamięci...

Vivat, vivat, vivat UŚ!  
 UŚ to jest dopiero c-ÓŚ!!!

Z wyrazami szacunku, w imieniu członkiń i członków  
 Pracowni Innowacji Dydaktycznych IFP UAM

*Mania Kmiotkowska-Ratajczyk*

Poznań - Katowice, 17 czerwca 2019 roku

Katowice, 17.06.2019 r.

Pani  
 prof. dr hab. Ewa Jaskółowa  
 Kierownik  
 Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej  
 Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

### *Szanowna Pani Profesor*

*Jubileusz 60-lecia Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach to niezwykle ważne święto wielu ludzi – absolwentów tej uczelni i wszystkich, którzy swoją pracą naukową i zaangażowaniem przyczyniają się do ciągłego rozwoju Uniwersytetu.*

*Katedra, której Jubileusz obchodzimy, ukształtowała wiele pokoleń młodych ludzi wkraczających pewnie w świat literatury i szkolnej polonistyki.*

*Dzisiejsze święto jest okazją do spojrzenia w przeszłość, pozwala na chwilę wspomnień i refleksji. Stanowi jednak przede wszystkim punkt wyjścia do tworzenia nowych planów. Mam nadzieję, że plany te obejmą również dalszą współpracę z Regionalnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.*

*Serdecznie gratuluję dotychczasowego, znaczącego dorobku Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.*

*Calej społeczności Katedry życzę wytrwałości w osiąganiu wybranych celów, satysfakcji z wprowadzania młodych ludzi w świat literatury oraz spełnienia osobistych marzeń.*


*I powołaniem*  
 WICEDYREKTOR  
 Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli  
 „WOM” w Katowicach  
*Iwona Kruszevska-Stoły*  
 Iwona Kruszevska-Stoły

## *List gratulacyjny*



*Szanowni Państwo,  
w związku z jubileuszem 60-lecia Katedry Dydaktyki Języka  
i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach  
składamy serdeczne życzenia dalszych sukcesów naukowych  
i dydaktycznych, radości z osiągnięć własnych jak i osiągnięć  
kolejnych pokoleń studentów i doktorantów wybierających  
odpowiedzialny, ale i dający wiele satysfakcji zawód  
nauczyciela.*

*Dziękujemy za to, że dzięki Państwa pracy możemy cieszyć się  
obecnością w naszej szkole dawnych Państwa studentów  
a obecnych nauczycieli III LO im. Stefana Batorego  
w Chorzowie.*

Dyrektor  
Dyrektor Szkoły  
  
mgr Katarzyna Sikora

Chorzów, dnia 17.06.2019 r.

*Ruda Śląska, 14 czerwca 2019 r.*

Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej  
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach  
pl. Sejmu Śląskiego 1  
40-032 Katowice

**Prof. dr hab. Ewa Jaskółowa**  
**Kierownik**  
**Katedry Dydaktyki Języka**  
**i Literatury Polskiej**  
**Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach**

*Szanowna Pani Profesor,*

60-letnia działalność Katedry, czyli wspaniałe osiągnięcia, znakomite projekty badawcze oraz dbałość o jak najwyższy poziom kształcenia przyszłej kadry polonistycznej są najlepszym dowodem na to, że stanowicie Państwo przykład rzetelnej pracy na rzecz nowoczesnej edukacji, z których owoców korzystamy również w naszej placówce.

W imieniu swoim i całego grona pedagogicznego Szkoły Podstawowej nr 20 w Rudzie Śląskiej składam na ręce Pani Profesor serdeczne życzenia dalszych sukcesów, mimo trudów związanych z przeobrażeniami oświaty.

Z najszczerzszymi gratulacjami

*Katarzyna Sauba*

Dyrektor Szkoły SP nr 20 w Rudzie Śląskiej

AKADEMICZNY ZESPÓŁ SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH  
UNIWERSYTECKIE  
I Liceum Ogólnokształcące im. J. Słowackiego  
Gimnazjum Dwujęzyczne  
ul. Gen. H. Dąbrowskiego 36, 41-500 Chorzów  
tel./fax: +48 32 2411 712, 32 2417294  
NIP: 6272620323, Regon: 24071915  
www.slowacki.edu.pl; e-mail: slowacki@slowacki.edu.pl

**K**awiarenka  
**L**iteracka  
CHORZOWSKIEGO  
SŁOWAKA

Szanowni Państwo,  
na ręce Pani Profesor dr hab. Ewy Jaskółowej

Dyrekcja, Rada Pedagogiczna, polonistyczna młodzież oraz Zespół Kawiarenki Literackiej chorzowskiego Słowaka przekazuje Pracownikom Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej serdeczne wyrazy szacunku, uznania i sympatii dla 60 - letniego dorobku Katedry. Jesteśmy dumni, że mieliśmy szczęście i satysfakcję wpisać się od 30 lat w Państwa naukowe i dydaktyczne dokonania.

Naukowcy Katedry współtworzyli polonistyczną przestrzeń dydaktyczną I Liceum Ogólnokształcącego im. Juliusza Słowackiego, potem Akademickiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących, a obecnie Uniwersyteckiego I Liceum Ogólnokształcącego im. Juliusza Słowackiego. Byliście i jesteście Państwo od 1986 roku naukowym wsparciem Europejskiej Rodziny Szkół im. Juliusza Słowackiego. Razem współorganizowaliśmy spotkania, warsztaty interpretacyjne, wykłady. Uczestniczyliście w naszych projektach teatralnych, inauguracjach Roku Szkolnego i tradycyjnych „Urodzinach Julka”. Pracownicy Katedry byli obecni na otwarciu zmodernizowanej innowacyjnej Królewskiej Pracowni Polonistycznej. Państwa studenci odbywają niezwykle potrzebne praktyki pedagogiczne w naszej Szkole. Cennym doświadczeniem dydaktyczno - naukowym były wspólne polonistyczne wędrowania do „małej ojczyzny Juliusza Słowackiego na Wołyniu - Krzemieńca”.

Jesteśmy wdzięczni za umożliwianie nam wzbogacania edukacji polonistycznej aktywnym uczestnictwem w Konferencjach, Kongresach, Jubileuszach i spotkaniach, które Katedra organizowała. Dla Kawiarenki Literackiej i polonistycznej młodzieży chorzowskiego Słowaka były to niezwykle doświadczenia intelektualno - artystyczne. Symbolicznym znakiem, który zaznacza naszą współpracę, było uhonorowanie Zespołu Kawiarenki Literackiej w kwietniu 2019 roku MEDALEM MARIANA MIKUTY - teatrologa - dydaktyka - mistrza zajęć z dykcji na rodzącej się śląskiej polonistyce, przyznany przez Towarzystwo Kultury Teatralnej.

Mistrz - Nauczyciel - Uczeń

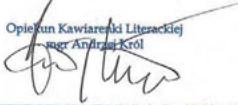
stworzyliście polonistyczną triadę, której misją są słowa naszej kultowej pieśni

„... jednak zostanie po mnie ta siła fatalna...”

*Słowa J. Słowacki muzyka K. Domogala*

Z wyrazami głębokiego szacunku w tym Jubileuszowym Dniu dla Pracowników Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Opiekun Kawiarenki Literackiej  
mgr Andrzej Król



Dyrektor  
Akademickiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących  
w Chorzowie  
mgr Przemysław Fabjański





Łódź, dnia 14 maja 2019r.

## Katedra Dydaktyki języka i Literatury Polskiej

Serdecznie dziękuję za zaproszenie mnie na jubileusz 60-lecia Katedry Dydaktyki języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Ze względu na stan zdrowia nie mogę uczestniczyć w tej uroczystości, ukazującej współpracę dydaktyki naukowej pracowników i jego popularności wśród polonistów wszystkich wyższych uczelni w Polsce.

Osobiście jestem od wielu lat czytelnikiem publikacji stałych dydaktyki języka i literatury polskiej. →  
Uczestniczyłem również w kilku konferencjach naukowych. Na uznanie zasługuje działalność organizacyjna w tym zakresie.

Życzę krótkiego spotkania i inspirującego do dobrej pracy w tej dziedzinie.

Serdecznie pozdrawiam wszystkich uczestników konferencji, życzę wszelkiej pomyślności we wszystkich dziedzinach życia.

Z wyrazami uznanowania

Henryk Purcwałd

Sprzyjały temu czyste spotkanie z Profesorem dr hab.  
Edwardem Polańskim wspomagającym kształcenie  
nauczycieli języka polskiego Wyższej Szkoły  
Pedagogicznej w Przemyślu.



## Indeks osobowy

- Adamczykowa Zofia (zob. Szmytrowska-Adamczykowa Zofia) 4, 6, 147, 151, 153, 154, 155, 157, 159, 162, 172, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 203, 219
- Andersen Hans Christian 219, 148, 181, 183, 192
- Antonik Dominik 219, 29, 34
- Antoszevska-Tuora Małgorzata 219, 24, 34
- Assmann Jan 219, 44, 48
- Awramiuk Elżbieta 194, 219
- Baczyński Krzysztof Kamil 219, 42
- Balcerzan Edward 219, 33, 34
- Banaszak Hanna 219, 30
- Bańkowski Andrzej 219, 106, 125
- Baranowska Małgorzata 219, 33, 34
- Barańczak Stanisław 219, 32, 33, 34
- Barthes Roland 219, 24
- Bartmiński Jerzy 219, 107, 108, 109, 124, 114, 125, 166, 167, 172, 173
- Bauman Zygmunt 219, 47, 48
- Beckett Sandra 219, 86, 87
- Bednarkowa Jadwiga 219, 157, 171
- Bernacki Marek 192, 219
- Bernat Anna 219, 26
- Bettelheim Bruno 68, 97, 219, 18, 19, 21
- Białoszewski Miron 38, 219
- Biedrzycki Krzysztof 193, 196, 219
- Bieńkowska Ewa 219, 45, 49
- Bochenek Krystyna 219, 190
- Bogdańska-Zarembina Anna 219, 199
- Boniecka Barbara 219, 68, 87
- Borkowska Grażyna 219, 33, 34
- Borowski Tadeusz 57, 219
- Bralezyk-Karolakowa Maria 157, 219
- Bratkowski Piotr 219, 24, 25, 35
- Brecht Richard 219, 129, 139
- Breitkopf Anna 139, 219, 132
- Brézan Jurij 40, 48, 219
- Brudnicki Jan Zdzisław 38, 48, 219
- Bruegel Pieter (starszy) 219, 31
- Buczyńska-Garewicz Hanna 45, 46, 48, 219
- Budrewicz Tadeusz 219, 12, 21
- Budrewicz Zofia 219, 2, 4, 6, 29, 34, 185, 187, 203
- Budzik Jerzy 219, 157, 171, 199
- Budzik Justyna Hanna 219, 194
- Budzyński Wincenty 219, 16, 21
- Bui May 219, 131, 139
- Bula Danuta 219, 163, 164, 165, 166, 172, 173, 175, 190
- Bursa Andrzej 38, 48, 219
- Carreira Maria 219, 130, 131, 138
- Casanova Giacomo 219, 42
- Cavanagh Clare 219, 32
- Chagall Marc 41, 219
- Chełstowski Bogdan 45, 49, 219
- Chmielewska Iwona 219, 86, 87
- Chomczyńska-Miliszkievicz Mariola 219, 121, 125
- Chomczyńska-Rubacha Mariola 219, 121, 125

- Chomiccki Grzegorz 219, 173, 174  
Chrzęstowska Bożena 219, 167, 168, 172,  
176, 187  
Cichowicz Stanisław 219, 45, 49  
Cofalik Jan 219, 147, 153, 157, 159, 162, 163,  
178, 176, 189  
Cudak Romuald 219, 199  
Czaplicka-Jedlikowska Maria 82, 82, 200  
Czapliński Przemysław 40, 41, 48, 200  
Częstka-Szymonowa Bożena 157, 170, 172,  
195, 196, 220
- Dajnowska Renata 3, 5, 21, 27, 129, 131, 133,  
203, 220  
Danek Danuta 18, 21, 68, 87, 220  
Danek Wincenty 9, 11, 13, 14, 16, 51, 220  
Darlak Grażyna 193, 220  
Dąbrowska Krystyna 32, 220  
Dąbrowska Maria 178, 183  
Dębski Robert (Debski Robert) 130, 131, 139,  
220  
Dembowska-Wosik Iwona 107, 126, 220  
Dereń Ewa 195, 220  
Dębski Łukasz 182, 220  
Długosz Jan 175, 220  
Długosz Kazimierz 175, 200  
Długosz-Kurczabowa Krystyna 106, 125, 220  
Do Huyen Nguyen 131, 139, 220  
Domaciuk-Czarny Izabela 71, 87, 220  
Dorman Jan 178, 220  
Dubisz Stanisław 106, 125, 220  
Duda-Gracz Jerzy 38, 220  
Dunaj Bogusław 83, 87, 220  
Dunin-Wąsowicz Paweł 39, 48, 220  
Duszyńska Julia 181, 220  
Dutka Elżbieta 46, 48, 157, 220  
Dyduchowa Anna 171, 220  
Dyka Franciszka 198, 220  
Dyroff Stefan 44, 48, 220
- Eliade Mircea 16, 20, 21, 220  
Eliaskova Klára 194, 220  
Erman Władimir 16, 21, 220  
Evans Janet 86, 87, 220  
Ezop 18, 220
- Ficek Ewa 194, 220  
Filipowicz Korne 32, 220  
Fitzgerald Michael 130, 131, 139, 220  
Foks Darek 33, 220
- Fręczonek Agnieszka 182, 220  
Fręsz Jan Andrzej 157, 220
- Gałkowski Artur 84, 87, 220  
Gawęda Stanisław 17, 21, 220  
Gąsiorek Krystyna 168, 172, 192, 199, 200,  
220  
Gebreselassie Jolanta 173, 220  
Gielata Ireneusz 192, 220  
Gleick James 56, 220  
Gołota Andrzej 28, 220  
Gombrowicz Witold 39, 220  
Gondowicz Jan 25, 34, 220  
Gorczykowa Halina 157, 220  
Grabias Stanisław 96, 97, 104, 220  
Grochala Beata 107, 126, 220  
Grochowiak Stanisław 38, 220  
Grucza Sambor 165, 174, 220  
Gruszczyński Włodzimierz 168, 173, 220  
Guzy Anna 2, 4, 6, 121, 125, 157, 163, 169,  
173, 175, 192, 193, 194, 200, 201, 220
- Hajkova Eva 194, 220  
Hanusch Iganż Johann 16, 220  
Hasior Władysław 38, 220  
Hącia Agata 192, 220  
Heidegger Martin 37, 45, 48, 220  
Herbert Zbigniew 33, 220  
Heska-Kwaśniewicz Krystyna 2, 4, 6, 177,  
179, 181, 183, 197, 203, 220  
Hilbig Wolfgang 40, 48, 220  
Hłasko Marek 38, 48, 220  
Hoflerova Eva 194, 220  
Hofmanowa Klementyna (z Tańskich) 179,  
220
- Ihnatowicz Ewa 12, 21, 220  
Inglot Mieczysław 187, 220  
Ingold Catherine 129, 139, 220  
Iwanowicz Małgorzata 198, 220
- Jabłoński Henryk 154, 220  
Jagodzińska Diana 193, 220  
Jakimowicz Andrzej 16, 21, 220  
Jakimowicz-Shah Maria 16, 21, 220  
Jakubowicz Anna 198, 220  
Jamrozek-Sowa Anna 40, 48, 220  
Jankowska Anna 157, 220  
Jankowska Maria 121, 125, 220

- Janowski Andrzej 121, 125, 220  
Janus-Sitarz Anna 56, 164, 220  
Januszewska Hanna 178, 220  
Jarosz Adam 152, 159, 185, 188, 220  
Jarowiecki Jerzy 199, 220  
Jarzębski Jerzy 33, 34, 220  
Jaskóła Ewa (zob. też Jaskółowa Ewa) 188, 191, 192, 196, 200, 220  
Jaskółowa Ewa 2, 148, 157, 181, 189, 190, 193, 194, 199, 201, 220  
Jaworska Magdalena 191  
Jefferson Thomas 53, 220  
Jendrysik Augustyn 152, 159, 185, 188, 220  
Jeż Nikolaj 107, 125, 126, 220  
Jędrych Karolina 181, 183, 192, 193, 194, 200, 201, 220  
Jędrychowska Maria 171, 220
- Kadłubek Wincenty (mistrz Wincenty zw. Kadłubkiem) 13  
Kagan Olga 130, 131, 138  
Kamińska-Prokopowa Olga 179  
Kamiński Aleksander 57  
Kaniowska-Lewańska Izabela 154  
Kędzierska Jadwiga 105, 106, 125  
Kida Jan 167, 174  
Kieślowski Krzysztof 30  
Kijas Juliusz 10, 21  
Kisiel Marian 2, 168, 172, 173  
Kita Małgorzata 195  
Kledzik Emilia 40, 48  
Klemensiewicz Zenon 162  
Kleon Austin 53, 56, 64  
Klimovic Martin 194  
Kłosińska Katarzyna 192  
Kocjan Krzysztof 20, 21  
Kolbus Edward 38, 48  
Kołodziej Agnieszka 107, 126, 191  
Kołodziejek Ewa 97, 104, 166, 175  
Kopeć Urszula 164, 165, 167, 172, 173, 174  
Kopkiewicz Aldona 33  
Koscał Silvia 129, 130, 139  
Kosęta Halina 171  
Kowalikowa Jadwiga 2, 4, 6, 92, 93, 104, 147, 149, 198, 204  
Kowalska Małgorzata 45, 49  
Koziołek Krystyna 157, 191, 192, 193  
Krajska Ewa 26, 34  
Krajski Stanisław 26, 34
- Kram Jerzy 169, 171, 173  
Kraśniński Zygmunt 9  
Kraszewski Józef Ignacy 3, 5, 9, 10, 121, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21  
Krauz Maria 68, 87  
Krüger Maria 181, 183, 193  
Krzyżanowski Julian 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21,  
Krzyżyk Danuta 2, 121, 125, 148, 157, 158, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 101, 172 173, 174, 175, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 204  
Kubarek Marta 93, 104, 170, 175, 192, 200  
Kuliczowska Krystyna 154  
Kurdybacha Łukasz 179  
Kwapińska Małgorzata 71
- Lech Jacek 47, 48  
Lech-Kirstein Danuta 107, 125, 126  
Lee Jeen Sook 128, 131, 139  
Leikin Mark 139  
Leszczyński Grzegorz 12, 21  
Leś Wanda 191  
Lewis Trini 131, 132, 139  
Lewowicki Tadeusz 168, 174  
Ligęza Wojciech 31, 33, 34  
Likert Rensis 137  
Linkner Tadeusz 16, 21  
Lipińska Ewa 129, 139  
Liptakova Ludmila 194  
Littledale Ronnie 179  
Liu Na 129, 130, 139  
López Jacqueline 129, 130, 139  
Ludwig Jerzy 195  
Ludwik XVI 42  
Lustanski Joanna 130, 131, 132, 139
- Łojek Mieczysław 162, 163, 174, 186, 187, 188  
Łukasiewicz Jacek 33, 34
- Maciąg Włodzimierz 28  
Maćkiewicz Jolanta 107, 125  
Maliszewski Karol 33, 35  
Małuszyńska Jolanta 157  
Markowski Andrzej 168, 169, 174  
Marx Jan 38, 48  
Maślanka Julian 10, 21  
Maślińska-Nowakowa Zofia (zob. Nowakowa Zofia) 154

- Matuszek Dawid 201  
Mazur Jan 165, 175  
McGinnis Scott 129, 139  
Mickiewicz Adam 14, 16, 18, 21, 149  
Mikuta Marian 154, 156, 159, 169, 174, 189  
Milani Alice 32, 34  
Milczewski-Bruno Ryszard 38, 48  
Milewska-Stawiany Małgorzata 97, 104  
Miłosz Czesław 25, 32, 33, 34  
Mitera-Dobrowolska Mieczysława 147, 151, 152, 153, 157, 159, 162, 172, 174, 177, 178, 179, 181, 183, 186, 187, 188  
Miterzanka (zob. Mitera-Dobrowolska Mieczysława) 162  
Mizera Janusz 45, 48  
Moćko Natalia 163, 173  
Moin Victor 132, 139  
Morawińska Agnieszka 44, 49  
Mrowcewicz Krzysztof 38, 39, 49  
Musica Anne 129, 130, 139  
Mystkowska Halina 67, 87
- Nałkowska Zofia 52, 57, 61  
Nesteruk Olena 129, 131, 132, 139  
Neuger Leonard 33, 34  
Niebrzegowska-Bartmińska Stanisława 166, 173  
Niemyska-Rączaszewska Czesława 179  
Niesporek-Szamburska Bernadeta 6, 121, 163, 164, 165, 169, 171  
Niezgoda Damian 40, 48  
Nitsch Kazimierz 162  
Nobel Alfred 26, 28, 32, 33, 34, 118  
Norwid Cyprian Kamil 9  
Nowacki Dariusz 33, 41, 46, 48, 49  
Nowak Ewa 196  
Nowak Franciszek 195, 199  
Nowak Tomasz 195  
Nowak Zbigniew Jerzy 179  
Nowakowa Zofia 154, 163, 172  
Nowakowski Marian 162, 172  
Nowosad-Bakalarczyk Marta 166, 173  
Nycz Ryszard 29, 34  
Nyczek Tadeusz 33
- Ochwat Magdalena (zob. Jaworska Magdalena) 121, 125, 157, 192, 194, 200, 201  
Ogłóża Ewa 148, 157, 169, 170, 181, 183, 187, 189, 192, 194, 199, 200, 201
- Ogrodniczuk Maciej 168, 173  
Olszański Grzegorz 33  
Olszewska Bożena 167  
Ommundsen Åse Marie 86, 87, 174  
Opacka Anna 157, 181, 189, 190, 201  
Opacki Ireneusz 14, 15, 21  
Orłowa Krystyna 157, 163, 179, 197, 198, 199  
Owczarz Ewa 12, 21  
Ożóg Kazimierz 68, 87, 164, 173
- Pabisek Maciej 56, 64  
Pajączkowski Olaf 167, 174  
Panasiuk Jolanta 108, 124, 125  
Pankowska Dorota 121, 125  
Papi Teresa Jadwiga 178  
Papuzińska Joanna 180  
Park Seon Man 129, 131, 132, 139  
Pasztowa Monika 157  
Pawelec Radosław 169, 174  
Pethe Aleksandra 157  
Peyton Joy Kreeft 129, 139  
Piekot Tomasz 96, 97, 104  
Pieter Józef 185  
Pigoń Stanisław 162  
Pilch Anna 86, 87  
Piotrowicz Anna 166, 174  
Pirjavec Jože 119, 125  
Podolak-Setnikowa Hermenegilda 153  
Polakowska Zofia 178, 179, 223  
Polakowski Jan 153, 158, 187  
Polański Edward 101, 104, 147, 153, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 167, 171, 172, 174, 175, 176, 181, 187, 188, 189, 190, 191, 195, 196, 197, 198, 199, 201  
Porayski-Pomsta Józef 166, 176  
Poświętowska Halina 38, 39  
Potaś Marta (zob. Szymańska Marta) 164, 175, 187  
Preisner Zbigniew 30  
Prus Łucja 30  
Przyboś Julian 181, 183  
Przybyła Olga 157, 166, 169, 175, 190, 192, 199, 200, 201  
Przybylska Renata 96, 104  
Przyczyna Wiesław 167, 174  
Przyklenk Elżbieta 153, 162, 163, 172  
Puzerewicz-Kaczmarek Maria 186  
Puzynina Jadwiga 166, 173

- Pyka Gotfryd 157  
 Pytlos Barbara 178
- Rabizo-Birek Magdalena 40, 48  
 Radlińska Helena 68, 87  
 Rezončnik Lidija 107, 125, 126  
 Ricoeur Paul 44  
 Rittel Teodozja 166, 175, 176  
 Robertson Jenny 56, 64  
 Rogowska-Cybulska Ewa 97, 104  
 Rosner Katarzyna 68, 87  
 Rózewicz Tadeusz 33  
 Rózycka Ewa 105, 125  
 Rusek Marta 86, 87  
 Rusinek Michał 28, 29, 30, 35  
 Rybicka Elżbieta 44, 49  
 Rychlik Adam 191  
 Rypel Agnieszka 166, 175  
 Rzeszutko-Iwan Małgorzata 175
- Safona/ Sapho 28  
 Sandauer Artur 26, 27, 35  
 Sarkar Mela 129, 131, 132, 139  
 Schulz Brunon 57  
 Schwartz Mila 131, 132, 139  
 Seretny Anna 123, 139  
 Seweryn Andrzej 24  
 Shawn Karen 56, 57, 64  
 Sibiga Zygmunt 165, 167, 173, 174  
 Sienko Maria 171  
 Sierny Tadeusz 172, 173  
 Silberring Teofilia 57, 223  
 Sinclair Michael 179, 223  
 Siuciak Mirosława 190, 223  
 Skibski Krzysztof 166, 174, 223  
 Skotnicka Gertruda 180, 223  
 Skowronek Bogusław 2, 166, 175, 188, 223  
 Skudrzyk Aldona 2, 195, 223  
 Słabisz Aleksandra 130, 139, 223  
 Sławińska Joanna 119, 125, 223  
 Sławiński Henryk 167, 174, 223  
 Słowacki Juliusz 9, 12, 16, 21, 223  
 Snoj Marko 106, 125, 223  
 Socha Irena 167, 175, 223  
 Solik Ryszard 168, 175, 223  
 Sosnowski Jerzy 30, 223  
 Soyka Stanisław 30, 223  
 Stachura Edward 38, 48, 223  
 Stańko Tomasz 30, 31, 35, 223
- Starnawska Karolina (zob. Jędrych Karolina)  
 157, 194, 223  
 Stasiuk Andrzej 5, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,  
 44, 45, 46, 47, 223 48, 49  
 Štěpánik Stanislav 2, 194, 223  
 Strzałkowska Małgorzata 182, 223  
 Suchodolska Jolanta 168, 174, 223  
 Sujkowska-Sobisz Katarzyna 194, 223  
 Surma Barbara 69, 87, 223  
 Synowiec Helena 2, 4, 6, 93, 104, 148, 157,  
 158, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168,  
 169, 170, 171, 173, 174, 175, 181, 187,  
 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196,  
 197, 198, 199, 200, 201, 204, 223  
 Szczepaniak Cezary 98, 104, 223  
 Szczepocka-Walas Aneta 190, 223  
 Szczęsna Joanna 32, 223  
 Szmytrowska Zofia (zob. Adamczykowa Zo-  
 fia) 147, 153, 178, 179, 183, 219, 223  
 Szpila Grzegorz 165, 172, 223  
 Szuman Stefan 185, 223  
 Szydło Beata 32, 223  
 Szymańska Marta 2, 164, 175, 188, 194, 222,  
 223  
 Szymborska Wisława 3, 5, 23, 24, 25, 26, 27,  
 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 190, 223  
 Szyszkowski Władysław 153, 186, 223
- Śliwerski Bogusław 105, 106, 125, 223  
 Śliwiński Piotr 40, 48, 223  
 Świątyńska Zofia (zob. Polakowska Zofia)  
 153, 178, 179, 223  
 Świetlicki Marcin 38, 223
- Tabakowska Irena 147, 153, 158, 159, 162,  
 163, 172 (3), 175, 176, 189, 223  
 Tambor Agnieszka 194, 223  
 Tambor Jolanta 107, 126, 199, 223  
 Tannenbaum Michael 131, 132, 139, 223  
 Targosz Kamil 41, 223  
 Tchorzewski Andrzej Michał de 105, 125, 223  
 Tien Hebe 32, 223  
 Tiomkin Eduard 16, 21, 223  
 Tito Josip Broz 119, 125, 223  
 Tokarski Stanisław 16, 21, 223  
 Tomkowski Jan 27, 35, 223  
 Trentowski Bronisław 16, 21, 27, 223  
 Tuan Yi-Fu 44, 223  
 Turnau Grzegorz 30, 223



- Twardoch Ewelina 25, 35, 223  
Twardowski Jan 12, 26, 192, 223  
Tzara Tristan 53, 223
- Uchyla-Zroski Jadwiga 168, 175, 223  
Umer Magda 30, 223  
Umiaszowska Danuta 173, 223  
Umiłowski Krzysztof 46, 48, 223  
Urban Krystyna 195, 223  
Urbańczyk Lidia 167, 174,  
Uryga Zenon 2, 167, 171, 176, 187, 223  
Uspienski Boris 43, 49, 223
- Val Adriana 129, 139, 223  
Vandenborre Katia 194, 223  
Varga Krzysztof 39, 48, 223  
Vinogradova Polina 129, 130, 139, 223  
Vojteková Marta 107, 126, 223
- Wacławek Maria 3, 5, 105, 107, 109, 111, 113,  
115, 117, 119, 121, 123, 125, 126, 127,  
196, 205, 223  
Wajs Joanna 32, 34, 223  
Waksmund Ryszard 180, 223  
Walczak-Delanois Dorota 194, 223  
Wawilow Danuta 182, 223  
Węsierska Katarzyna 163, 223, 173,  
Wileczek Anna 2, 92, 104, 223  
Wilkoń Aleksander 104, 167, 174, 223  
Wiley Terrence G. 129, 139, 223  
Winiecka Elżbieta 24, 35, 223  
Witaszek-Samborska Małgorzata 166, 174,  
223  
Witkowski Lech 48, 49, 223
- Witoszowa Bożena 157, 223  
Włodek Adam 157, 223  
Wodecka Dorota 41, 49, 223  
Wojaczek Rafał 38, 48, 223  
Wojtyra Marta 3, 5, 23, 25, 27, 29, 31, 35, 223  
Wójcik-Dudek Małgorzata 1, 2, 3, 5, 37, 39,  
41, 43, 45, 47, 49, 121, 125, 157, 168,  
173, 179—183, 191—194, 200, 201, 205,  
223  
Wtorkowska Maria 2, 3, 5, 105, 107, 109,  
111, 113, 115—117, 119, 121, 123, 125,  
126, 205, 223
- Zabawa Krystyna 68, 69, 86, 87, 224  
Zajac Maria 179, 224  
Zamachowski Zbigniew 30, 224  
Zarembina Wanda 152, 159, 185, 188, 224  
Zarzycki Grzegorz 190, 224  
Zatorska Matylda 40, 48, 224  
Zdyb Janina 157, 224  
Zeler Bogdan 157, 166, 176, 197, 201, 224  
Zespół Maanam 30, 224  
Zgółka Tadeusz 2, 167, 176, 224  
Zimnowodzka Agnieszka 5, 67, 71, 73, 76—  
78, 85—87, 224  
Zok-Smoła Aleksandra 2, 171, 174, 192, 193,  
200, 224  
Zygan Ewelina 194, 224
- Żak Stanisław 26, 35, 224  
Żydek-Bednarczuk Urszula 2, 148, 157, 166,  
167, 176, 198, 199, 201, 224  
Żyłko Dorota 43, 49, 224  
Żytniec Rafał 44, 48, 224



Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna ukazująca się na platformie [www.journals.us.edu.pl](http://www.journals.us.edu.pl)

Publikacja na licencji Creative Commons  
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe  
(CC BY-SA 4.0)



Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej z identyfikatorem ISSN 0208-5011

Redaktor Małgorzata POGLÓDEK  
Projektant okładki i strony tytułowej Stanisław KLUSKA  
Korektor Aleksandra ZOK-SMOŁA  
Łamanie Grażyna SZEWCZYK

**ISSN 2353-9577**

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)

Ark. druk. 14,25. Ark. wyd. 15,5.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9577



Więcej o książce

